

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA TAVEIRA SOARES

**A DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA: IDENTIDADES SOCIAIS NO
CURRÍCULO**

Orientação:

ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO

Rio de Janeiro

2008

ANA PAULA TAVEIRA SOARES

**A DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA: IDENTIDADES SOCIAIS NO
CURRÍCULO**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Federal do Rio
de Janeiro, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Rio de Janeiro

2008

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



A Dissertação “**A Disciplina Escolar História: identidades sociais no currículo**”

Elaborada por: **Ana Paula Taveira Soares**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr.ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 14 de outubro de 2008

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof. Dr.ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Prof. Dr.ª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn

Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira

DEDICATÓRIA

Aos Professores de História das Redes Públicas de Ensino. Aos alunos com quem tive o orgulho de trabalhar, durante todos os anos como Professora Regente de História, de 1986 a 2001, na Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às seguintes pessoas por terem contribuído, em diversos momentos e de diversos modos, para a realização desta Dissertação de Mestrado.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), pelo trabalho realizado, pelo muito que contribuíram para ampliar a minha formação como professora e iniciar a minha formação como pesquisadora do campo da Educação. Agradecimentos particulares às Professoras Márcia Serra, Ludmila Tomé e especialmente à Carmen Teresa Gabriel, com quem muito aprendi, e continuo aprendendo, sobre os caminhos e possibilidades da articulação Currículo, Cultura(s) e Linguagem. Carmen está presente em toda esta trajetória.

Aos colegas do PPGE/UFRJ, pelas oportunidades de reflexão, trocas e aprendizagens, nas aulas do Curso, corredores, momentos do cafezinho, ANPEDs, ENDIPEs e ANPUHs. Foi muito bom!

Aos amigos do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ), com quem aprendi e troquei muito mais do que conhecimentos acadêmicos, em especial Ana Paula Alves Marinho, Elisa Prestes Massena, Fernando de Araújo Penna e Paulo Rogério Sily.

Aos amigos de outros grupos de pesquisa, pelas oportunidades de amenizar as tensões e da alegria de estarmos juntos: Ana Paula Batalha Ramos, Evelyn dos Santos Lisboa, Márcia Cristina de Souza Pugas, Patrícia Elaine Pereira dos Santos, Ricardo de Souza Januário e Rita de Cássia Oliveira da Silva.

Agradeço, também, a Solange e Henrique, profissionais da Secretaria do PPGE/UFRJ, pela presteza, cuidado e atenção dispensada sempre que solicitados.

Aos amigos e colegas da Diretoria de Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro. Especialmente à Ana Lúcia de Moraes Barros, Cláudia Martins, Evanilda Negreiros e Maria de Fátima Barcellos, que muito me incentivaram para a realização deste trabalho.

Um agradecimento especialíssimo à Adriana Barbosa Soares. Amiga sempre presente, disponível, afetuosa, interessada e inteligente, que muito me ajudou para que eu chegasse até este momento.

À Denise Villardo, pela sua dedicação ao Ensino Público. Sempre uma referência pessoal e profissional.

À minha mãe, Alda Reis Taveira, por ter me ensinado a ser forte e recomeçar sempre que necessário.

À minha filha, Eduarda Angelim Soares Souza, pela paciência na impaciência; pelo amor incondicional que sentimos uma pela outra.

Um agradecimento muito particular ao professor que participou desta pesquisa. Sem o seu consentimento, sua disponibilidade, sua colaboração e suas aulas, este trabalho não seria possível.

E por fim, mas nunca por último, à Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. Professora, orientadora acadêmica, e referência de toda uma vida profissional: como professora de História na Educação Básica; pelo seu trabalho nas Secretarias Públicas de Educação do Rio de Janeiro – na elaboração curricular e na formação continuada de Professores destas Redes de Ensino; como Professora de Didática Especial e Prática de Ensino de História, na Faculdade de educação da UFRJ; como Professora do programa de Pós-Graduação em Educação, na mesma Universidade; pela sua produção acadêmica; pela postura profissional que sempre adotou. Um exemplo que sempre acompanhei, de longe, e que os caminhos da vida me deram a oportunidade e orgulho de ser sua aluna e orientanda. Você é uma das *vozes* presentes e marcantes nos meus discursos. Muito obrigado, Ana!

Ao ensinar História e formar professores de História, somos confrontados por todos os questionamentos atuais apresentados às grandes narrativas e projetos de construção de identidades coletivas, definidos ao longo de dois séculos como objetivos precípuos de ensino desta disciplina escolar. Buscamos novas referências teóricas, necessariamente, nos dois campos de referência que são o campo da Educação e o campo da História, para encontrar alternativas teóricas que sustentam o nosso fazer em novas bases.

O desafio está posto. Estamos no debate assim (e poderia ser diferente?), assumindo nossas subjetividades, nossas escolhas políticas e teóricas que orientam nossos olhares que recortam, costumam, dão sentidos às nossas falas e fazeres.

Ana Maria Monteiro e Carmen Teresa Gabriel

Resumo

Soares, Ana Paula Taveira; Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa. **A Disciplina Escolar História: identidades sociais no currículo**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa insere-se no campo de estudos de currículo, preocupada com a temática das identidades sociais. A negociação de marcas identitárias no ensino da disciplina escolar História, é o foco desta investigação. Partindo do entendimento do currículo por meio da articulação cultura, conhecimento, poder e identidade, e, por isso, como uma prática de significação, por meio da linguagem, de como, quem e para quem formamos na escola, o objetivo deste trabalho foi procurar perceber *algo* do processo de negociação de marcas identitárias na História ensinada. Para tanto trabalhei com os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Dialógica da Linguagem, de Bakhtin (1979). Articulando o campo do currículo, da linguagem, da História e da pesquisa sobre o ensino de História, dialoguei preferencialmente com Moreira (1999, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008), Silva (1995, 2007a, 2007b), Hall (1997, 2006, 2007), Woodward (2007), Fiorin (2006), Gregolin (2006), Geraldi (2003), Amorin (2003), Barros (2004), Ginzburg (2002), Monteiro (2003, 2006, 2007), Gabriel, (2005, 2007) e Bittencourt (2002, 2005, 2006, 2007). No âmbito de uma pesquisa qualitativa em educação, trabalhei com entrevistas semi-estruturadas, observação e gravação das aulas de um professor de História, na Educação Básica. Defendo a relevância desta pesquisa pelo esforço de elaboração de uma investigação que se preocupou em contribuir para o debate sobre o papel que ocupam os professores de História, em suas aulas na Educação Básica, como negociadores e, possivelmente, constituidores de sentidos de nacionalidade, cidadania, etnia, sexualidade, religiosidade, gênero, classe social, profissionalidade; posições de sujeito no mundo social.

Palavras-chave: currículo – dialogismo – identidades sociais – ensino de História.

Abstract

This work belongs to the curriculum studies' field of research and focus on the social identity's theme. The focus of this investigation is the identity marks' negotiation in the teaching of the school subject History. Beginning at the understanding of curriculum through it's articulation with concepts such as culture, knowledge, power and identity, and, because of that, as a practice of signification, through the concept of language, about how, who and why of the formation provided at schools, this research's objective was to try to understand *something* about the process of the identity marks' negotiation in the taught history. To do so, I've worked with the theoretical and methodological proposal of the Language's Dialogical Theory, as conceived by Bakhtin (1979). Articulating the research fields of curriculum studies, language, History and the studies about taught history, I've dialogued specially with Moreira (1999, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008), Silva (1995, 2007a, 2007b), Macedo (2003-2004), Hall (1997, 2006, 2007), Woodward (2007), Fiorin (2006), Gregolin (2006), Geraldi (2003), Amarin (2003), Barros (2004), Ginzburg (2002), Monteiro (2003, 2006, 2007), Gabriel, (2005, 2007) and Bittencourt (2002, 2005, 2006, 2007). In the scope of a qualitative research in Education, I've worked with semi-structured interviews, observation and recordings of one history teacher's class. I defend this work's relevance because of the effort of elaborating one research that was concerned with, in some way, advancing the debate about the part played by History teachers as negotiators and, possibly, constructors of meanings of nationality, citizenship, sexuality, religion, gender, social class, professionalism; the subject's positions in the social world.

Key words: curriculum – dialogism – social identities – history teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – PROBLEMA, OBJETO, ANTECEDENTES E JUSTIFICATIVAS	18
1.1 – O percurso problema-pergunta-objeto.....	18
1.2 – As identidades sociais no currículo escolar de História; preocupação relevante?.....	25
CAPÍTULO 2 – IDENTIDADES SOCIAIS NO CURRÍCULO	37
2.1 – Identidades Sociais: uma questão do currículo ou a questão do currículo? A articulação conhecimento, identidade e poder no currículo	37
2.1.1 – Fronteiras teóricas.....	37
2.1.2 – Um discurso sobre currículo.....	40
2.1.3 – Um discurso sobre identidade.....	44
2.1.3.1 – Um discurso sobre identidade na escola.....	48
2.2 – Cultura, linguagem, poder e identidades: questões sobre a significação no/pelo currículo.....	51
2.3 – Constituição ou negociação de identidades sociais no currículo – a questão do currículo como um híbrido.....	55
CAPÍTULO 3 – O CAMPO DA LINGUAGEM: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O CAMPO DO CURRÍCULO	59
3.1 – As contribuições de M. Bakhtin para a análise de práticas discursivas no ensino da disciplina escolar História – dialogismo e polifonia.....	60

3.1.1 A Teoria da Inter-subjetividade – o social e o individual na enunciação.....	63
3.1.2 A relação do enunciado com o contexto social imediato e mais amplo – acabamento, autoria e interdiscurso na produção de sentidos.....	66
3.1.3 a questão da identidade temática do enunciado.....	74
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	80
4.1 – Primeiras considerações.....	81
4.2 – Possibilidades metodológicas do campo da História para o campo da Educação – a micro-análise.....	83
4.3 – Considerações sobre a prática de pesquisa.....	88
4.4 – Uma trajetória interrompida.....	90
4.5 – O professor sujeito do objeto de investigação.....	91
CAPÍTULO 5 – PRÁTICAS DISCURSIVAS DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NEGOCIANDO MARCAS IDENTITÁRIAS.....	95
5.1 – Identificando os contextos das enunciações.....	95
5.1.1 – O contexto social mais amplo: vozes da formação inicial e da formação continuada, de amigos, da política e da arte – interdiscursos.....	95
5.1.2 – O contexto social imediato: ambiente escolar, alunos, professores – outros discursos em diálogo.....	107
5.2 – Identidades Sociais: produção de sentidos nas enunciações de uma docência – a autoria das práticas discursivas de um professor no ensino de História.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	135

INTRODUÇÃO

O currículo configura, assim, território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais. (Moreira e Macedo, 2002: 12).

Inserida no campo dos estudos de currículo, a presente pesquisa tem como objeto de investigação a negociação de identidades sociais no ensino da disciplina escolar História. Neste sentido, este trabalho se inscreve em uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Currículo e Linguagem, desenvolvida no Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ).

Neste contexto, assumi como referencial para as reflexões desenvolvidas conceitos e perspectivas que tem amparado teórica e metodologicamente os estudos realizados no NEC/UFRJ.

Antes de tudo, cabe apresentar a noção de campo empregada neste texto. Devido à fertilidade e, portanto, à legitimidade desse instrumento conceitual, opero com o conceito de campo produzido por Pierre Bourdieu, em sua apropriação por Moreira (2002). Reconhecendo campo como um mundo social, este conceito deve ser compreendido como “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura, ou a ciência” (Moreira, 2002: 06). Dessa maneira, obedecendo a leis de certa forma específicas, o campo constitui-se em um espaço de tensões e lutas para conservar ou transformar esse mesmo campo.

Neste contexto, utilizo o conceito de currículo em uma perspectiva de diálogo entre as Teorias Críticas e Pós-Críticas deste campo de produção do conhecimento científico. Assim,

penso o currículo por meio da articulação cultura, conhecimento, poder e identidade(s). E, neste sentido, enfatizo o conceito de discurso, sem desconsiderar as relações de poder negociadas/constituídas no e pelo fazer curricular.

Para tanto, dialogo, preferencialmente, com autores do campo do currículo, dos estudos culturais, da linguagem, da História e da pesquisa sobre o ensino de História: Moreira (1999, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008), Silva (1995, 2007a, 2007b), Macedo (2003-2004), Hall (1997, 2006, 2007), Woodward (2007), Bakhtin (1979), Fiorin (2006), Gregolin, (2006), Geraldi (2003), Amorin (2003), Barros (2004), Ginzburg (2002), Monteiro (2003, 2006, 2007), Gabriel, (2005, 2007) e Bittencourt (2002, 2005, 2006, 2007).

A escolha do objeto de investigação em pauta está, em primeiro lugar, relacionada à minha trajetória como professora de História, na Educação Básica, das Redes Pública e Particular da Cidade do Rio de Janeiro, desde 1984. O exercício da profissão docente, no ensino de História, constituiu-se, desde o início, em uma possibilidade política de atuação “por uma sociedade mais justa, menos desigual”.

Graduada em História nos primeiros anos da década de 1980, vivi o início da docência no período de redemocratização do Estado e da sociedade no Brasil, pós regime militar. Anos de esperanças, (re)organização e lutas sociais. Os anos 1990, marcados por quebra de modelos explicativos e de conduta, política e social, associada às novas tecnologias, que revolucionaram a relação tempo-espaço, inauguraram a busca por novos modos de ver, ouvir e significar, diante das decepções da *crise paradigmática*. Com a virada do milênio, as incertezas, as diversidades, a pluralidade, a heterogeneidade, os deslocamentos, a fragmentação, vão se impondo como possibilidades de compreensão do contemporâneo.

Foi neste contexto que fui percebendo, por meio das múltiplas vozes que comigo dialogaram, que ao ensinar História não ensinava somente História. O que fazia/faço com meus alunos e

alunas quando constituo práticas discursivas para a docência, por meio desta disciplina escolar?

Refletindo sobre por que nós, professores e professoras/sociedade, escolarizamos, Macedo (2003-2004) observa que o fazemos para a formação cidadã e, também, para o mercado de trabalho; por isso, para o mercado consumidor. Nesta perspectiva, para a autora, a cidadania tem sido “reduzida à possibilidade de decisão sobre o que consumir” (Canclini, 1999 apud Macedo 2003-2004: 23).

É neste sentido que fui elaborando as seguintes questões que perpassam todo o trabalho de investigação e análise realizado nesta pesquisa: que posições de sujeito o professor de História negocia quando ensina? Como as práticas discursivas constituídas no ensino de História negociam sentidos sobre cidadania, nacionalidade, religiosidade, classe social, etnia, entre outras identidades sociais?

No âmbito de uma pesquisa qualitativa em educação, trabalhei com entrevistas semi-estruturadas, observação e gravação das aulas de um professor de História, na Educação Básica.

Os capítulos desta Dissertação foram estruturados no sentido de constituir um quadro de todo o processo de investigação desenvolvido. Desta forma, a discussão teórica vai se desenvolvendo ao longo desses capítulos e não somente na parte inicial.

No primeiro capítulo, procurei, em primeiro lugar, dissertar sobre o processo de construção do próprio projeto de investigação, explicitando o percurso problema-pergunta-objeto. Em um segundo momento, por meio de uma revisão de literatura específica do campo das pesquisas sobre o ensino de História, justifico o estudo realizado. Indagando sobre a relevância de investigar a relação entre os discursos da docência para o ensino de História e a temática das

identidades sociais no contemporâneo, considero a importância do trabalho com o foco no professor.

No capítulo dois (2), absorva pelos estudos de currículo, da articulação conhecimento, poder e identidade no fazer curricular, constitui um discurso enfatizando as identidades sociais como a questão central do currículo. Para tanto, dediquei um espaço para a delimitação das fronteiras teóricas constituídas, outro para a explicitação do conceito de currículo e outro para o conceito de identidade utilizado. Neste particular, busquei ampliar a discussão com algumas reflexões sobre a questão das identidades sociais no âmbito escolar. Ainda neste capítulo, trabalhei a questão da cultura como produtora de significados e sentidos no e pelo currículo, por meio da linguagem. Para finalizar esta parte do trabalho, dediquei um espaço para tentar explicar a ideia de pensar o currículo como um campo de negociação de sentidos de posições de sujeito no mundo, e não, simplesmente e definitivamente, de constituição de identidades sociais.

No contexto de elaboração do quadro teórico-metodológico de referência para uma investigação sobre o ensino de História e a constituição de identidades sociais, assumi a centralidade da cultura como constituidora do significado e sentido dos fatos e das coisas, por meio da linguagem (Hall, 1997). Nesta perspectiva, pensando a linguagem para além da descrição do mundo social, como forma de significação cultural (Hall, 1997), me aproprio do conceito de discurso para pensar a constituição dos sentidos de identidades sociais na escola, pelo ensino de História. Desta forma, passei a considerar alguns estudos sobre linguagem, ampliando as referências teóricas e metodológicas já constituídas, chamando a atenção para a fertilidade do diálogo entre currículo e linguagem para pesquisas sobre a temática em pauta.

Neste contexto, estruturei o terceiro capítulo desta Dissertação, tomando como referência central as contribuições de Mikhail Bakhtin (1979), por meio de alguns de seus estudiosos, sobre a natureza dialógica da linguagem. Neste sentido, procurei demonstrar a fecundidade da

idéia de *interação verbal* como elemento constituidor da própria linguagem, entendida a partir de seu caráter histórico e cultural (Goulart, 2003). Com esta expectativa, trabalhei na perspectiva do *dialogismo*, como forma de perceber os elementos constituidores da negociação de sentidos de marcas identitárias por meio dos discursos das aulas de um professor de História.

O capítulo quatro (4) foi resultado da necessidade de maior reflexão sobre a metodologia utilizada nesta e para esta pesquisa. Se o campo do currículo se apresentou como um espaço de reflexão sobre a temática das identidades sociais no fazer docente, e o campo da linguagem como matriz metodológica de análise da negociação/constituição de sentidos do/no mundo social, senti necessidade de um recurso para a tarefa de produção dos dados da pesquisa, a serem analisados.

Neste sentido, marcada pela formação em História, mas, também, orientada pela Banca de Exame do Projeto de Dissertação, recorri ao campo da História e me apropriei de um modelo intitulado *paradigma indiciário*, utilizado pelas análises micro-históricas para a busca de aspectos muitas vezes negligenciados em pesquisas de caráter mais macro estruturais.

No mesmo capítulo, procurei tecer algumas considerações, de caráter ético-metodológico, sobre a elaboração do texto da pesquisa. Apresentei também, da forma possível no contexto desta dissertação, o professor regente participante. Cabe ressaltar que não me furtei a resumir os encontros e desencontros desse processo.

No quinto capítulo, tentei realizar a tarefa de, na perspectiva do *dialogismo* proposto por Bakhtin, analisar e chegar perto da compreensão dos sentidos das posições de sujeito no mundo (Hall, 2006), negociadas pelas práticas discursivas investigadas, nas aulas do professor em pauta. Para tanto, em uma escala reduzida de observação, procurei investigar e analisar os contextos sociais das interações verbais, percebendo algumas vozes em diálogo, constitutivas

das concepções de mundo presentes nos discursos do professor. Desta forma, busquei relacionar essas vozes, seus textos, com as expressões verbais do próprio professor, procurando perceber os discursos para o ensino de História como *fenômenos discursivos* (Hall, 1997), negociadores de sentidos de identidades sociais.

Por tudo isto, defendo a relevância desta pesquisa pelo esforço de elaboração de uma investigação que se preocupou em contribuir para o debate sobre o papel que ocupam os professores de História, em suas aulas na Educação Básica, como negociadores e, possivelmente, constituidores de sentidos de nacionalidade, cidadania, etnia, sexualidade, religiosidade, gênero, classe social, profissionalidade. Posições de sujeito no mundo que justificam o jogo político do contemporâneo como um “jogo de identidades”, de disputas não somente pelos interesses sociais em termos de classe. Mas mobilizado pelas novas relações de poder que constituem a “nova base política definida pelos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos” (Mercer, 1990 apud Hall, 2006: 21).

CAPÍTULO 1 – PROBLEMA, OBJETO, ANTECEDENTES E JUSTIFICATIVAS:

Estudos e pesquisas voltadas para as questões relativas ao currículo têm se desenvolvido de forma significativa a partir das contribuições de autores que, ao abordar as relações entre escola e cultura, possibilitaram a melhor compreensão do papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, das identidades sociais e da reprodução (transformação) das relações de poder.

Ana Maria Monteiro (2003: 9)

Em publicação relativamente recente, Moreira (2006) discute contribuições da teorização sobre a concepção de identidade na pós-modernidade para o campo do currículo, argumentando, ao mesmo tempo, que tal aporte teórico traz tensões e desafios que precisam ser enfrentados em estudos sobre o processo curricular. “...a importância de certo grau de centramento no processo de construção de identidades por meio do currículo...” (Moreira, 2006: 13) é uma das questões que, segundo o autor, precisa ser assumida por investigações em educação que se preocupem em ampliar o conhecimento sobre o currículo.

Nessa perspectiva, sem negar a importância das demais questões levantadas por Moreira (2006)¹, defini como problema de pesquisa a ser enfrentado a investigação das práticas discursivas de professores da disciplina escolar História como espaço de negociação de identidades sociais no currículo.

1.1 – O percurso problema-pergunta-objeto:

¹ “A necessidade do diálogo com as diferenças, as relações entre identidade e subjetividade, a importância de certo grau de centramento no processo de construção de identidades por meio do currículo, os espaços de “confinamento” que podem ser criados em experiências pedagógicas multiculturalmente orientadas” (Moreira, 2006: p. 13), são as referidas questões definidas pelo autor.

Esta questão foi lenta e gradativamente formulada. A partir de estudos realizados nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), com destaque para Teorias do Currículo, Currículo e Culturas, Currículo e Linguagem e a Prática de Pesquisa², por meio das discussões e teorizações do campo do currículo, passei a me apropriar de estudos em torno dos conceitos de identidade e diferença para pensar as práticas curriculares do contemporâneo, no cotidiano escolar. Essa trajetória articulou-se a preocupação e permanente interesse pelo ensino de História, na Educação Básica, para além de estratégias metodológicas e atualizações das temáticas historiográficas, promovidas por ações de formação continuada, em serviço.

A atuação como professora regente de História, na Educação Básica, nas Redes Pública Municipal e Particular da Cidade do Rio de Janeiro, desde 1984, foi marcante para a constituição da necessidade de reflexão sobre os limites e possibilidade do ensino desta disciplina escolar. Além dos dezessete anos iniciais na profissão, desde 2001, na SME/RJ, tenho desempenhado funções vinculadas à formação continuada, em serviço, de professores de História e de profissionais que atuam na Diretoria de Educação Fundamental desta Secretaria de Educação. Nesta função venho diretamente participando de ações, tradicionalmente caracterizadas, de normatização curricular.

Desde 1996, o Núcleo Curricular Básico (NCB) Multieducação é a proposta curricular em vigor na SME/RJ; pelo menos no plano teórico. Considerada como multiculturalmente orientada, tanto por seus gestores como por aqueles que são responsáveis pela sua “normatização” – as Equipes de trabalho³ da SME/DGED/Diretoria de Educação Fundamental –

² Pesquisa do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), coordenada pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria F. da C. Monteiro, intitulada *A História Ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar*.

³ Equipe de Desenvolvimento Curricular, Equipe de Projetos Culturais, Equipe de Programas de Extensão, Equipe de Projetos de Extensão.

, é identificada como uma *proposta* alternativa que se desenvolveu na contramão do discurso oficial hegemônico (Moreira, 2000), traduzido nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴.

Reconhecendo o “caráter diverso e plural” da Cidade, o NCB Multieducação propõe a elaboração de um currículo em cada unidade de ensino. Nessa perspectiva, segundo o texto curricular em pauta, pensar a relação Cidade e Escola é constatar a realidade plural, de identidades e culturas, que permeia a prática curricular.

Penso que, por meio de Moreira (2000, 2002, 2006), um currículo que considere esse fato deve se preocupar em viabilizar tanto um ensino como uma aprendizagem de acordo com um contexto marcado pela diversidade e pela diferença. Todavia, ainda no referido documento normativo, Moreira (2006) indica que, apesar da importância da identidade como elemento norteador de decisões referentes a conteúdos e práticas pedagógicas, observam-se vestígios de uma perspectiva essencialista no NCB Multieducação. O autor adverte:

...ilustre-se com o incentivo à escola para que desenvolva as identidades dos estudantes “como sujeitos singulares e múltiplos e como cidadãos cariocas, brasileiros, sul-americanos, cidadãos do mundo” (SME, RJ, 1996, p. 138), **ou seja, identidades fragmentadas, mas não muito.** (grifo meu) (Moreira, 2006: 15).

Constata-se, portanto, por meio do autor, certa ambivalência em relação à concepção de identidade proposta nesse documento curricular – homogeneização/fragmentação do sujeito.

Considerando o currículo como articulação de suas supostas dimensões – prescrição, ação, dimensão oculta, parto da idéia de currículo como *prática de significação* (Silva, 1995) e, por isso, “...inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos,

⁴ Por meio de estudo realizado por Moreira (2000), podemos perceber duas perspectivas de reformas curriculares nos anos 1990: aquelas que se realizam sob a ótica do neoliberalismo e aquelas que procuram encaminhar propostas alternativas ao discurso hegemônico de uma visão conservadora de educação. O NCB Multieducação se enquadra, segundo o referido autor, no quadro das propostas curriculares com possibilidades de propiciar práticas inovadoras e, conseqüentemente, alternativas.

naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2007:15). Assim, entendo que as práticas realizadas por professores, no contexto de suas aulas, desempenham papel importante na definição do pertencimento/diferenciação de quem são e serão aqueles envolvidos no contexto da relação ensino-aprendizagem.

Desta forma, passei a me interessar pelo currículo do ensino de História para além de documentos e propostas curriculares. Neste sentido, opto por investigar o currículo na sala de aula, preocupando-me em investigar práticas discursivas de professores da disciplina escolar História como práticas que negociam a constituição de marcas identitárias. Em outras palavras, preocupo-me com a questão das identidades sociais no currículo da História ensinada; uma História escolar que se realiza pelas e para além das políticas oficiais do currículo. Uma História que se negocia por meio de discursos docentes, em interação não só com discursos discentes, mas com discursos da formação (inicial e continuada) e tantos outros que dialogam e compõem os textos que circulam na sala de aula.

Portanto, mesmo reconhecendo o contexto de influências e possibilidades de uma proposta curricular oficial nas circunstâncias da sala de aula, na prática pedagógica cotidiana, faço a opção, como já foi afirmado anteriormente, por trabalhar apenas na perspectiva da ação docente. Neste contexto, cabe indicar que o objeto investigado, para análise e compreensão do problema de pesquisa em pauta, limitou-se às práticas discursivas constituídas por um professor de História em salas de aula da Educação Básica.

Para tanto, me aproprio da idéia de *atitude produtiva do currículo*: “... a produção de conhecimentos envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre as pessoas.” (Silva, 1995: 194). Nessa perspectiva, o currículo se apresenta como possibilidade de contestação, de diferentes e divergentes construções e produções. Por expressar relações de poder, ao produzir o currículo podemos, em disputas, utilizando as palavras de Silva (1995:194), “desviar, refratar, subverter, parodiar, carnavalizar, contestar os materiais”

recebidos pelas ações de normatização curricular. Portanto, percebo o currículo em suas ações – aquilo que fazemos – e, em seus efeitos – o que ele nos faz (Silva, 1995).

Acredito que essa questão é central para começar a pensar o currículo como possibilidade de negociação/constituição de identidades sociais, já que “nós fazemos o currículo e ele nos faz” (Silva, 1995: 194). Por isso, considero que o professor ocupa papel de destaque na ação produtiva do currículo, enquanto agente mobilizador de práticas curriculares para o ensino de uma dada disciplina escolar.

No processo de elaboração do projeto de dissertação de Mestrado – revisão de literatura específica – constatei um estudo, reimpresso em 2006, onde Moita Lopes apresenta, como origem de suas preocupações com a constituição de identidades sociais, “as relações entre a concepção de linguagem com que professores e alunos operavam em sala de aula como parte determinante do modo como alunos aprendiam a se constituir como sujeitos” (Moita Lopes, 2006: p. 14). Neste sentido, entendo que, mesmo sendo um trabalho dedicado à investigação de aulas de leitura em língua materna, da relação letramento e identidades sociais, indica a importância da sala de aula, permeada por saberes disciplinares e práticas pedagógicas, como espaço curricular fértil para a negociação de marcas identitárias.

Verifiquei em estudo⁵ sobre o processo de didatização da História acadêmica, transformando-se em objeto de ensino escolar, o mesmo contexto de observação – práticas discursivas do/no ensino como negociadoras/constituidoras de identidades; no caso, a identidade nacional – para aulas de História, na Educação Básica (Gabriel, 2003). Todavia, entendendo as identidades sociais como posições-de-sujeito no mundo, constituídas por meio de práticas discursivas, penso que ainda são poucos os trabalhos sobre a relação currículo escolar de História e identidades sociais, no âmbito das salas de aula.

⁵ Este estudo procura “trazer à tona a dinâmica específica da vida dos saberes históricos escolares nas duas esferas de didatização selecionadas (PCN de história e sala de aula)” (Gabriel, 2003: 05).

Além disso, à medida que avançava nos estudos, uma questão foi tomando forma: como, afinal, práticas docentes constituem-se em práticas curriculares negociadoras de marcas identitárias sociais. O campo do currículo me apresentou um pressuposto – o currículo como *prática de significação*, entre outros aspectos, de identidades. Todavia, este mesmo campo de produção do conhecimento científico, em educação, não me indicava um caminho investigativo de como este processo se realiza, se constitui, no ensino-aprendizagem escolar. Essa se tornou a minha questão de pesquisa: como concepções de etnia, nacionalidade, religiosidade, cidadania, classe, gênero, sexualidade, entre outros, são negociadas na sala de aula, na disciplina escolar História?

Em outros termos, num primeiro momento do processo e construção do problema/objeto, ficou clara a dificuldade de identificar a questão central da pesquisa. Sabia “...que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.” (Silva, 2007: 15-16), posto que, ao selecionarmos certos saberes e não outros estamos privilegiando a formação de um determinado tipo de identidade/subjetividade e não outra (Silva, 2007). Neste sentido, pensei em pesquisar, afinal, quais saberes eram ensinados, em determinada Rede, por professores de História. Mas, me perguntava se a seleção de conteúdos bastava para definir o tipo de aluno que nós, professores de História, estávamos ajudando a formar.

Se a sala de aula é um dos espaços de realização do currículo, com os saberes da disciplina e as práticas pedagógicas mobilizados por professores e alunos, os referenciais para a(s) significação(ões) produzidas pelo currículo provavelmente não seriam somente oriundos dos conteúdos/conhecimentos selecionados.

Desta forma, assumi a idéia de perceber a sala de aula “...como espaço público de interlocução e de produção de sentidos, histórica e culturalmente elaborados, (...) logo como um espaço de trabalho, reflexão e de conhecimento.” (Goulart, 2003:102). Esta perspectiva me

apontava um caminho de pesquisa para além da identificação de conteúdos selecionados para o ensino, como referência central para a questão das identidades sociais no currículo de História.

Neste sentido, me apropriei das considerações de Louro (1997) para pensar e definir o problema/objeto investigado. Em estudo sobre práticas cotidianas, rotineiras e comuns da educação, em especial a escolar, numa perspectiva pós-estruturalista, autora afirma:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. (Louro, 1997:64).

Neste sentido, buscando ampliar os referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa – diálogo entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo – me aventurei pelo campo da linguagem. Passei a me interessar, centrada no conceito de discurso, pela constituição das práticas discursivas. Este referencial, somado aos demais, tornou-se um aporte para a análise e compreensão daquilo que se constituiu no meu objeto de investigação: os discursos de professores no ensino de História e sua relação com a constituição de identidades sociais. Problema, objeto e questão, passam a ser trabalhados – observados, investigados e analisados – no contexto de um quadro teórico múltiplo em campos referenciais: do Currículo, do Ensino de História e da Linguagem.

Em síntese, os estudos realizados no PPGE/UFRJ, me permitiram perceber que, seguindo ou não prescrições curriculares, a ação pedagógica desenvolvida no contexto e cotidiano escolar contribui significativamente para a constituição de marcas sobre aquilo que somos/seremos (Moreira, 2006; Silva, 1995, 2007; Moita Lopes, 2006). Dessa forma, para além da relação de normatização e da prática curricular, penso que investigar a mobilização de saberes

da disciplina e práticas pedagógicas de professores, por meio dos discursos constituídos, significa vê-la como campo significativo para o processo de negociação de algumas dessas identidades sociais.

1.2 – As identidades sociais no currículo escolar de História: uma preocupação relevante?

Como já afirmado, parto do pressuposto de que os discursos produzidos no currículo, considerando os conteúdos ensinados e a respectiva ação pedagógica, podem fornecer pistas para a identificação e análise da ação docente em relação às questões de identidade e diferença, contribuindo para a compreensão da relação ensino/aprendizagem.

Cabe observar, também, que subentendo nesta pesquisa a especificidade do saber escolar, como um saber “organizado de acordo com lógica própria, educacional e escolar, e que atende a interesses e objetivos da sociedade onde essa atividade de ensino se realiza” (Monteiro, 2002: 91)⁶.

Neste contexto, chamo a atenção para o fato de que a questão que coloco não se define em como desenvolver práticas pedagógicas em salas de aula marcada por múltiplas e complexas identidades e diferenças. Mas, reconhecendo existência de múltiplas e complexas identidades e diferenças no contexto das salas de aula, procurei verificar a mobilização dos saberes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas de professores da disciplina escolar História, no contexto pesquisado, enquanto práticas discursivas negociadoras de marcas definidas como identidades sociais.

⁶ No contexto dos estudos de currículo sobre os saberes na área da educação, que utilizam a categoria “conhecimento escolar”, ver também: Chevallard, 1991; Develay, 1992, 1995; Forquin, 1993; Chervel, 1990, Lopes, 1999 e Gabriel, 2003.

Nessa perspectiva, determinei dois objetivos centrais para o trabalho em pauta: identificar e compreender processos de negociação de identidades sociais no ensino de História, na Educação Básica.

Caminhando, no campo do currículo, por meio do fértil diálogo entre as Teorias Críticas e Pós-Críticas, pude verificar que a temática da identidade tem ocupado um lugar de destaque na pesquisa em educação. Em texto publicado recentemente, Moreira (2006) revela que a questão das “identidades construídas no âmbito das práticas educativas” faz parte do contexto de investigação sobre “quem somos, a que grupos estamos associados, em quem queremos (ou devemos) nos tornar”, bem como, em termos políticos, das lutas e conquistas de inúmeros movimentos sociais que configuram uma *verdadeira política de identidades* no contemporâneo. Por isso, acredito que o objeto investigado se enquadra no contexto de interesse da relação globalização e educação, que emergiu no conjunto de transformações sofridas pelas sociedades nas últimas décadas, incluindo o contexto brasileiro.

Somada à consideração anterior, além do interesse profissional particular por esta área do conhecimento escolar, acrescento que a opção pela pesquisa sobre aulas de História, na Educação Básica, se justifica pelo fato de perceber a questão da constituição de identidades sociais, em especial a identidade nacional, como um objetivo marcante e tradicional das práticas dessa disciplina⁷. Uma revisão da literatura deste campo do ensino me permitiu fundamentar essa consideração.

Dessa forma, reformulo a questão apresentada no início desta parte do presente trabalho: por que é necessário enfrentar a discussão da(s) identidade(s) no ensino de História? Para tanto recorro, inicialmente, a Gabriel (2005), em artigo sobre potencialidades e limites das discussões teóricas em torno da identidade no campo da História e da Educação.

⁷ Bittencourt (2005: 185), inicia artigo sobre o tema afirmando: “O Ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional”.

Identificando a gênese dos fundamentos e finalidades da educação e da História com o projeto de modernidade, a autora chama a atenção para os riscos para a escola e o ensino da disciplina escolar História em desconsiderar as ressignificações em torno da concepção de sujeito. Os *deslocamentos e descentramentos* do sujeito no contemporâneo são aspectos que precisam ser assumidos pela instituição escolar (Gabriel, 2005) e, conseqüentemente, pelo ensino da disciplina em pauta. Gabriel (2005) observa que reflexões e práticas pedagógicas mais significativas e, portanto, mais pertinentes com o contexto de *crise paradigmática* tornam-se necessárias. Vejamos o que nos diz, logo no início de seu artigo:

Espaço privilegiado de produção de identidades e diferenças, a escola tende hoje a ser questionada – tanto em termos de seus fundamentos como de suas funções e funcionamento – nos debates em torno do que tem sido identificado como uma das marcas mais fortes da nossa contemporaneidade: a crise de identidade (Gabriel, 2005: 39).

Nesta perspectiva, a revisão de literatura sobre o ensino da disciplina, para esta pesquisa, me permitiu verificar que a História como disciplina escolar foi constituída, ao longo do século XIX, no ocidente, por meio de um processo de seleção e didatização de conteúdos/conhecimentos que “revelavam o espírito do povo, a alma das nações, o germe da identidade nacional expressos como histórias nacionais que contribuía para afirmar os poderes instituídos” (Monteiro, 2006). Neste sentido, a instituição e organização da disciplina História é marcada, em sua trajetória inicial, por uma questão de identidade social voltada para um projeto homogêneo de nação.

Recorrendo a alguns textos da Prof^a. Circe Bittencourt, pude constatar aspectos relevantes no ensino de História no Brasil, sobre os usos da idéia de identidade nacional. Pesquisando programas curriculares, livros didáticos e textos produzidos por intelectuais de diferentes momentos e instituições, a autora aponta para mudanças nas concepções de identidade nacional em vários momentos do ensino da disciplina.

Selecionando períodos – século XIX/Império, fases ditatoriais e democráticas da República – Bittencourt (2007) alerta que, embora o ensino de História no Brasil também estivesse comprometido com a formação política dos alunos e, por isso, associado à constituição de um sentimento de nacionalidade e de povo, é preciso observar dois aspectos. O primeiro refere-se ao desenvolvimento de uma concepção de identidade nacional nem sempre associada a projetos homogeneizantes de nação e povo⁸. Segundo a autora, é preciso observar os projetos educacionais e respectivos contextos históricos de produção para verificar as finalidades do ensino da disciplina no que se refere à formação da nacionalidade. O segundo aspecto é que a intencionalidade de constituição de uma marca identitária nacional não é objetivo exclusivo da história escolar. Outras disciplinas, como a Literatura, também se preocupam com a questão da identidade nacional.

Em trabalho anterior sobre o ensino de História do Brasil, Bittencourt (2005) analisa historicamente o que foi e como tem sido ensinar a História nacional em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Ao abordar o tema, a autora se preocupa em questionar o *desconforto* existente no campo de produção disciplinar em relação ao papel que o ensino de História, em especial de História do Brasil, na constituição da identidade nacional, do ser brasileiro.

Ao refletir sobre esta questão, Bittencourt (2005) situa as críticas que têm sido feitas à disciplina, procurando identificar perspectivas para o seu desenvolvimento. São duas as críticas apontadas sobre programas de ensino de História do Brasil: o do nacionalismo apresentado como um *valor conservador de limitador da modernização*,

⁸ Diz a autora: “Ao se referir à identidade nacional, presente seja em textos oficiais, seja em textos produzidos por intelectuais de diferentes instituições, é possível verificar que não se trata de uma concepção semelhante e pertencente sempre a um projeto homogêneo sobre a nação e sobre a educação” (Bittencourt, 2007: 34).

via chamada História Integrada⁹, e, em um segundo aspecto, o nacionalismo como uma manifestação de direita (Era Vargas e Regime Militar). Para a autora é preciso repensar esses dois aspectos de interpretação da idéia de nacionalidade para melhor situar e desenvolver as finalidades do ensino de História do Brasil na Educação Básica.

No caso da História Integrada, a autora apresenta um paradoxo em relação à seleção e organização dos conteúdos da disciplina, onde se priorizam conteúdos da História Geral, do Ocidente, em detrimento de conteúdos da própria História do Brasil. Essa proposta possibilita a constituição da idéia de uma dependência do Brasil em relação ao contexto internacional (Bittencourt, 2005 e 2007).

Neste aspecto, é curioso perceber que, mediante levantamento e análise feitos por Bittencourt (2005), mesmo obrigatoriamente incluída nos currículos e programas do ensino de História, “com objetivo político explícito de contribuir para a construção da idéia do Brasil ser uma nação, de ter uma identidade nacional” (Bittencourt, 2005: 193), a História brasileira é *diluída* em um conjunto de conteúdos gerais¹⁰. É importante destacar que esse tipo de organização possibilita riscos e “pode expressar vínculos contraditórios de identidade” (Bittencourt, 2005: 188). Isto porque, a diminuição de conteúdos de História do Brasil nos diferentes níveis da Educação Básica pode fortalecer a idéia de submissão e imobilismo quanto às possibilidades históricas da nação Brasil e, conseqüentemente do ser brasileiro.

Ao enfatizar a integração constante do Brasil a uma história mundial, sem situar devidamente os problemas nacionais

⁹ Nos anos 1980/90, no contexto de reformas curriculares para a disciplina, o ensino de História foi reorganizado, entre outras abordagens, em uma proposta didática denominada História Integrada, onde “a História do Brasil aparece como apêndice da História global e sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, com base na expansão marítima européia” (Bittencourt, 2005: 187).

¹⁰ A autora nos apresenta um breve quadro quantitativo sobre a questão: “... em um livro didático para ensino médio, confeccionado segundo o atual modelo de volume único para três séries, verifica-se que dos 42 capítulos apresentados, apenas 12 são efetivamente de conteúdos de História do Brasil. O mesmo pode ser observado em coleção para o ensino fundamental, no qual em um total de 148 capítulos organizados para quatro séries, existem apenas 30 relativos à História brasileira. (Bittencourt, 2005: 188).

e ampliar o conhecimento sobre a realidade brasileira, pode-se reforçar a idéia de que os conflitos internos e seus agentes sociais desempenham um papel fundamental secundário na construção da nação. (Bittencourt, 2005:190)

A questão dos nacionalismos, como expressão de uma identidade nacional inserida em projetos educacionais ditatoriais e de direita para a disciplina, é outro aspecto importante das considerações de Bittencourt sobre a relação identidade e ensino de História. Neste sentido, a visão de um passado único e homogêneo presente nos documentos curriculares oficiais e materiais didáticos produzidos tanto no Estado Novo (1937/45) como durante o Regime Militar no Brasil (1964/85), objetivam instituir uma idéia de um passado harmonioso, um povo confiante em seus governantes e um país de futuro promissor: é a marca de uma *identidade nacional patriótica* (Bittencourt, 2005 e 2007).

Sobre este aspecto, lembro um trabalho sobre o ensino de História na Era Vargas, onde Abud (1998) reforça a perspectiva do ensino de História voltado para a intensificação da formação da nacionalidade brasileira. A autora indica que a questão da identidade nacional era o objetivo central dos intelectuais e educadores responsáveis pelas reformas do período; afirma: “... os programas da disciplina e os livros didáticos deram especial importância à formação do povo brasileiro, à integridade territorial e administrativa do Brasil, bem como à unidade cultural do Brasil.” (Abud, 1998: 01).

Outro fator que destaco, por meio dos estudos realizados por Bittencourt (2005 e 2007) é a permanência, nos programas e reformas curriculares, de conteúdos que ainda desenvolvem e fortalecem o *mito da democracia racial* no Brasil. Este *mito*, criado para motivar uma perspectiva cultural e histórica de omissão das diferenças e desigualdades sociais, teve no ensino de História do Brasil um veículo de peso. Durante a fase

ditatorial militar no Brasil (1964/85), a idéia de uma *democracia racial* e do *caráter pacífico* do povo brasileiro eram desenvolvidos na/pela escola, por meio de conteúdos da História e de festas cívicas (Bittencourt, 2007).

Neste caminho, em texto sobre o período, Cerri (2003) desenvolve importante análise sobre a relação entre o ensino de História e a concepção de cidadania, especialmente durante o período do “milagre econômico”. No sentido “da construção de um padrão normativo para a conduta dos indivíduos nas esferas de coletividade” (Cerri, 2003: 107), o regime autoritário iniciado em 1964, no Brasil, buscou a sua legitimação, entre outros fatores, na constituição, por meio do ensino escolar, da idéia de uma nação unida, homogênea, onde a diversidade cultural é refletida harmonicamente.

Indicando formas de seleção de conteúdos do ensino História, o autor desenvolve uma reflexão sobre como a ênfase na marca identitária de cidadania serviu para legitimar os governos militares do período. Na perspectiva da construção de um sentimento de pertencimento à nação brasileira, o civismo se constituiu como instrumento de construção da nacionalidade. Ao associar Estado e Governo como sinônimos, a nacionalidade passa a ser identificada com a forma de comando da Nação, não com o Estado brasileiro. Dessa maneira, por meio das disciplinas Estudos Sociais, da Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B.), ser cidadão não passava pela conquista política da cidadania e sim pelo nascimento. Opor-se ao Governo significava opor-se a ser brasileiro.

O projeto de educação do Regime Militar de 1964 evidencia um duplo caráter: a necessidade de “celebrar a unidade da qual é expoente (...) ao mesmo tempo em que procura manter um lugar para a perspectiva liberal da liberdade do indivíduo: liberdade para trabalhar e de consumir os produtos avançados do capitalismo” (Cerri, 2003: 110).

Neste sentido, o *mito da democracia racial* serviu como suporte para associar o ser brasileiro – pacífico, ordeiro, em harmonia de “raças” – à idéia de unidade territorial e “racial”, evidenciando-se a intencionalidade formativa de caráter homogeneizante e controlador dessa perspectiva educacional.

Segundo Bittencourt (2005), a constituição de uma idéia de passado único e homogêneo, ainda presente em muitos materiais didáticos, contribuiu significativamente para retirar da História ensinada as possibilidades de identificação, análise e compreensão de diferentes setores sociais e étnicos responsáveis pelo(s) movimento(s) da História do Brasil. Nesta perspectiva, a autora chama a atenção para as ausências que ainda são sentidas em muitos materiais didáticos, bem como as dinâmicas sociais e históricas por eles instituídas: a diversidade de grupos indígenas, escravos e libertos, trabalhadores em geral.

Todavia, ao analisar o movimento de reformulação curricular dos anos 1980/90, no Brasil, a mesma autora aponta para as novas necessidades e definições estabelecidas para o ensino de História, na Educação Básica¹¹. Contextualizando as reformas dos programas e currículos da disciplina no processo de redemocratização da sociedade e do Estado no Brasil, Bittencourt (2007) observa que novas perspectivas para a compreensão da questão da(s) identidade(s) estão em pauta. A eclosão dos movimentos sociais, a crítica historiográfica ao estruturalismo marxista, o processo neoliberal da economia, os avanços das tecnologias de informação, são fatores assinalados pela autora para o movimento de ampliação da clássica finalidade da disciplina, “formar o cidadão crítico e consciente”. “Que país é esse?” e “O que é ser brasileiro?” têm sido questões

¹¹ “De uma identidade nacional a múltiplas identidades”; subtítulo de Bittencourt, C. M. F. *Identidades e ensino de História no Brasil*. In: Carretero, Rosa e Gonzáles (orgs.). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 45-50.

norteadoras das reformas dos currículos de História, tanto na busca da superação do ideário nacionalista homogeneizante como da perspectiva da *democracia racial* implícita e explícita na diretriz curricular do regime ditatorial de 1964/85 (Bittencourt, 2007).

No contexto específico da referência científica do saber histórico escolar, destaco a renovação promovida pela História Cultural. No Brasil, trabalhos como do Núcleo de Pesquisas e Estudos em História Cultural (NUPEHC), do Programa de Pós-graduação em História, da Universidade Federal Fluminense (UFF), são exemplos, entre tantos, desse processo. Com três publicações¹², até a presente data, o grupo de historiadores do NUPEHC inclui-se no contexto de discussões teóricas e metodológicas em torno de um novo olhar sobre a história nacional. Concepção plural da História, articulação entre História Política e História Cultural e Ensino de História, variedade de temas e problemas, são aspectos dessa renovação. Os três principais eixos temáticos constituintes do Núcleo - Cultura e Poder, Cultura e Gênero, Cultura e Identidades - possibilitam o desenvolvimento de trabalhos que colocam em diálogo as produções historiográficas contemporâneas e o conhecimento histórico escolar. Como exemplo destaco, além dos textos específicos sobre questões do ensino da disciplina sob a ótica da cultura política da Cidade do Rio de Janeiro e do país¹³, estudos importantes para a

¹² ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (org.). Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra, 2003.

SOIHET, Raquel; BICALHO, M^a Fernanda B.; GOUVÊA, M^a de Fátima S. (orgs.). Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

ABREU, Martha; SOIHET, Raquel; GONTIJO, Rebeca (org.). Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

¹³ Ver Parte V da publicação de 2005 (“Cultura Política e Ensino de História”), com artigos de Monteiro, Abreu e Freire.

análise e compreensão das *identidades em construção* histórica e historiográfica no Brasil¹⁴.

Nesta perspectiva, a questão da identidade social passa a ser considerada a partir de novos parâmetros para a disciplina: “para além da identidade nacional existe uma preocupação em identificar o sentido mais amplo dos *pertencimentos* do conjunto das sociedades, sejam de classe, de etnia, de gênero, de religião, de região.” (Bittencourt, 2007: 48). A Lei 10639/2003, que contempla o estudo de História da África e cultura afro-brasileira no ensino Básico, bem como revisões sobre o ensino das questões nacionais e latino-americanas, também são reflexo desse processo (Bittencourt, 2006 e 2007). Entretanto, a mesma autora nos chama a atenção para:

...que a redefinição da constituição de identidades sociais não se fragmente em estudos de “caso” e se tornem dogmáticas e maniqueístas, repetindo o percurso muitas vezes delineado pela constituição de uma identidade elitista e excludente. (Bittencourt, 2007: 50).

Neste contexto, em estudos sobre o ensino de História da América nos programas e manuais escolares brasileiros, do século XIX aos dias de hoje, a formação de uma “identidade nacional criada para consolidar o pertencimento da nação criada pelo Estado a uma civilização branca e cristã” (Bittencourt, 2006: 10), foi substituída pela formação de uma *cidadania crítica*, em perspectiva ainda um tanto homogeneizadora. Vejamos:

As finalidades desse esforço da parte governamental expressas em alguns documentos publicados indicam a preocupação em criar novas formas de identidades partindo da premissa que tais estados constituem **“um conjunto de raízes comuns de uma árvore que hoje se ergue frondosa e que se reconhece a si própria como uma comunidade ibero-americana”** (grifo meu) e, a partir do reconhecimento dessa comunidade ampliar os estudos históricos para o nível secundário, visando ultrapassar os

¹⁴ Destaco a Parte III da publicação de 2007 (“Identidades em Construção: indígenas, negros e mestiços”), com artigos de Almeida, Mattos, Dantas, Moraes e Viana.

estudos de uma história nacional centrada na formação dos Estados criados a partir do século XIX;... (Bittencourt, 2006: 08).

Mesmo muitas vezes afirmando que as novas perspectivas curriculares merecem reflexões sobre o papel do professor na constituição da disciplina escolar História, me parece que o campo da pesquisa sobre o ensino de História tem centrado as suas preocupações na investigação de documentos curriculares oficiais e livros didáticos.

Por outro lado, avançando na direção de pensar o papel do professor frente à relação currículo e identidades, encontro em artigo de Monteiro (2006) um fértil questionamento sobre *os sentidos do ensino de História*. Trabalhando preferencialmente por meio de Moniot (1993) e Allieu (1995), a autora afirma:

Quem é responsável por essa atribuição de sentido na história escolar? **O professor de história** que, para isso, não segue um modelo pre-definido, geral ou estrutural que oriente a transposição: **a história escolar é reinventada em cada aula** (grifo meu), no contexto de situações de ensino específicas,... (Monteiro, 2006:06).

Perceber que *a história escolar é reinventada em cada aula* abre espaço para a verificação de como se processa essa (re)invenção. E, reconhecer a centralidade do papel do professor de História neste processo, na atribuição de sentidos aquilo que se ensina, é reconhecer que práticas discursivas produzidas na docência são significações para além da seleção de conteúdos a ensinar.

Neste sentido, como indicado anteriormente, buscando ampliar as possibilidades de análise e compreensão da relação entre práticas pedagógicas específicas da disciplina e a negociação/constituição de identidades sociais, investi em um projeto que identificasse pistas para a ampliação dos referenciais teórico-metodológicos sobre o ensino escolar de História. Para além da nacionalidade e do civismo, a relação entre os discursos da docência e as identidades sociais na sala de aula se constituiu em um

aspecto particular que, me pareceu, ainda pouco explorado pelo campo do ensino da disciplina.

Nesta perspectiva, pensando na formação inicial e continuada de professores de História, identifico o presente trabalho como um esforço para a ampliação do conhecimento sobre a constituição das práticas discursivas de professores dessa disciplina escolar. E, concordando com Moita Lopes (2006), acredito na importância do trabalho sobre a relação currículo e identidades sociais no ensino, como alerta para a consciência crítica do que fazemos – como professores – com os outros – alunos – no mundo por meio de práticas discursivas curriculares de História, na Educação Básica.

CAPÍTULO 2 – IDENTIDADES SOCIAIS NO CURRÍCULO:

A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma idéia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas. (Hall, 2007)

2.1 – Identidades Sociais: uma questão do currículo ou a questão do currículo?

Discutir mais amplamente a concepção de currículo e o recorte com o qual trabalho nesta pesquisa – a relação currículo e identidades sociais – são objetivos desta primeira parte do segundo capítulo. Num primeiro momento, defino a linha teórica adotada neste trabalho. A seguir, procuro desenvolver algumas considerações para fundamentar a opção pelo quadro de referências construído para e por meio desta investigação – reflexões sobre currículo e identidade(s).

2.1.1 – Fronteiras teóricas:

Para a teorização e investigação do currículo, parto do diálogo entre as Teorias Críticas e Pós-Críticas, “preocupadas com a conexão saber, identidade e poder” (Silva, 2007b). Numa perspectiva pós-estruturalista¹⁵, no contexto do pós-modernismo¹⁶, enfatizo o conceito de

¹⁵ Apoio-me em Silva (2007b: 117) para esta definição: “Trata-se de uma categoria bastante ambígua e indefinida, servindo para classificar um número sempre variável de autores e autoras, bem como uma série também variável de teorias e perspectivas. (...) o pós-estruturalismo limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação”.

¹⁶ Também me apoiando em Silva (2007b: 111), defino o pós-modernismo como um “movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época histórica, (...) não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos”. Rejeitando o questionamento pós-modernista à educação, utilizo-me da desconfiança identitária do sujeito da modernidade preconizada por este movimento. Neste sentido, aceito que “a cena social e cultural apresenta muitas características que são descritas na literatura pós-moderna contemporânea (...) fragmentação, hibridismo, mistura de gêneros,

discurso, destaque da Teoria Pós-Crítica, sem desconsiderar as relações de *poder*, ênfase da Teoria Crítica, implícitas e/ou explícitas no projeto curricular, de formação de *identidades sociais*. Incluo esse trabalho na dimensão dos Estudos Culturais, no sentido de pensar a significação dos fatos e das coisas como cultural e, por isso, “um jogo de poder” (Silva, 2007b). Como recorte, penso que “o que está centralmente envolvido neste jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos” (Silva, 2007b: 134). Para tanto me apoio, principalmente, nos estudos de Silva (1995, 2007a, 2007b), Moreira (1999, 2004, 2006, 2008), Hall (1997, 2005, 2006) e Woodward (2007).

Nesta perspectiva, devo esclarecer que utilizo, em primeiro lugar, as considerações de Silva (2007b), em textos¹⁷ que discutem categorias e construções da teoria crítica e pós-crítica do currículo, bem como concepções pós-estruturalistas e dos estudos culturais para este campo de estudos. De acordo com a Teoria Pós-Crítica, privilegio a compreensão da centralidade da conexão saber-poder, no sentido de perceber o saber como expressão de um poder/poderes; saber e poder como *mutuamente dependentes* (Silva, 2007b). Entendo que é esta articulação que permite a percepção da intencionalidade da formação de identidades no fazer curricular. Desta forma, numa perspectiva pós-estruturalista, percebo que é por meio da linguagem, que os conhecimentos do currículo significam as relações de poder, buscando na constituição da(s) identidade(s) do sujeito, em formação, uma das suas formas de instituição.

Para perceber e analisar esse *caráter inventado do sujeito* (Silva, 2007b), trabalho as práticas docentes realizadas na sala de aula como um conjunto que forma um *aparato*

(...) inclusive, observar a emergência de uma identidade que poderíamos chamar de pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada” (Silva, 2007b: 114).

¹⁷ Todos em: SILVA, T.T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed., 11ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

discursivo (Silva, 2007b), que resulta na tentativa de construção de sujeitos, em suas identidades sociais.

Dentro deste contexto teórico, falar em identidade significa estabelecer um deslocamento do conceito de identidade fundada no pensamento moderno, humanista – um sujeito racional, unitário, centrado e soberano – para, com um olhar pós-moderno, perceber a identidade do sujeito, na contemporaneidade, como descentrada, múltipla e fragmentada.

Todavia, penso que é necessário esclarecer também que, apesar de priorizar a questão discursiva para a compreensão da relação saber, identidade e poder, no currículo, não me furto de pensar a prática curricular em uma dimensão política do sujeito. Apesar de coerente com as concepções teóricas delineadas neste trabalho de Dissertação, de crítica à concepção de sujeito da modernidade, trabalhando com outra visão de identidade, concordo com Moreira (1999) quando, citando Santos (1996), reafirma o potencial analítico da teoria crítica do currículo:

Para Boaventura de Souza Santos (1996), um projeto educativo emancipatório visa recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orienta-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Nesta perspectiva, a abordagem neomarxista continua útil, tanto por propiciar uma compreensão mais aguda da sociedade e da escola capitalistas, como por conclamar à cumplicidade na proposição de novas alternativas. (Moreira, 1999: 28).

Por isso, a despeito de não ter como proposta, para este trabalho, a perspectiva multicultural como base para a pesquisa em pauta, destaco algumas considerações de Moreira (2002) sobre a fertilidade do Multiculturalismo para o trabalho com práticas pedagógicas que consideram a relevância da adoção de uma política de diferenças culturais como uma alternativa às demandas da educação escolarizada no contemporâneo. O autor apresenta e ressalta a importância do conceito de multiculturalismo para os esforços de resposta às questões que se estabelecem em torno do caráter plural das sociedades ocidentais

contemporâneas. Dialogando com Kincheloe e Steinberg (1997), lembra que as relações de poder desempenham papel fundamental nas definições conflitantes de mundo social, ajudando a moldar o modo como os indivíduos, grupos e instituições reagem à realidade. Desta forma, mesmo considerando *a centralidade da cultura* (Hall, 1997) no quadro social contemporâneo do ocidente, o autor não abre mão de considerar os distintos interesses econômicos, políticos e sociais que permeiam as definições, ou respostas, para esse mundo plural. Na Educação, segundo Moreira (2002), o multiculturalismo corresponde à natureza dessa resposta aos ambientes educativos.

Dessa forma, para além de uma crítica a *crise da teoria crítica do currículo*¹⁸, adoto as orientações de Moreira (1999), na tentativa de redimensionar concepções e categorias, de modo a perceber nas perspectivas pós-estruturalistas e nos Estudos Culturais possibilidades teóricas que possam contribuir para a formação de idéias e ideais emancipatórios. No contexto do chamado pós-modernismo, em sua vertente epistemológica de questionamento da racionalidade, do progresso, dos essencialismos, e de um sujeito supostamente coincidente com sua consciência (Silva, 2007b), assumo orientações teóricas para uma análise da relação currículo e identidades sociais que possa contribuir como referência para reflexões sobre as significações produzidas pelo fazer curricular no âmbito da sala de aula.

2.1.2 – Um discurso sobre currículo:

Considero como um texto nuclear para definir a concepção de currículo com a qual opero, bem como os seus desdobramentos e articulações, o trabalho de Silva (2007b) *Teorias*

¹⁸ Por meio de estudos sistematizados em Moreira (1999:12-13), destaco, sinteticamente, como elementos dessa “Crise: No caso do pensamento americano ecletismo do discurso crítico (...) com fruto de indevida combinação de referenciais teóricos e de incorporação meramente aditiva de temas e categorias. (...) ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos pelos professores. (...) no caso do Brasil (...) crise de legitimação, por não, na prática, implementar seus princípios teóricos.”

do Currículo: o que é isso? Neste estudo, o autor inicia suas observações esclarecendo o processo social e histórico de construção teórica das teorias do currículo. Ao aproximar-se mais da perspectiva pós-crítica, e mantendo um diálogo com a teoria crítica, o autor, de início, chama a atenção para a necessidade de percebermos “que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias” (Silva, 2007b: 14). Neste contexto, o conceito de *discurso* aparece como uma categoria nuclear para a análise do currículo, desde o seu aparecimento como objeto de estudo e pesquisa – anos 1920, EUA – até os estudos contemporâneos sobre o tema.

Neste sentido, não importa a verificação do que o currículo efetivamente é ou o que ele deveria ser; importa considerarmos que o que se diz sobre o currículo é o que o torna aquilo que ele é (Silva, 2007b). Em outros termos, aquilo que constituímos como currículo é aquilo que falamos sobre ele; a sua construção se dá por meio de uma significação discursiva. “Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo inventa-o” (Silva, 2007b: 11). Assim, pensar em uma teoria do currículo, ou seja, no próprio currículo, implica em considerar o papel produtivo da própria teoria, no sentido da construção daquilo que ela pretende descrever, o currículo.

Portanto, assumo uma perspectiva teórica contemporânea, que pensa o currículo a partir da noção de *discurso* (Silva, 2007b), como *prática de significação* (Silva, 1995). Neste sentido, procurando investigar quais são as questões que um discurso curricular procura responder, ou seja, significar chego à identificação de três pontos: o conhecimento, a identidade e as relações de poder envolvidas em uma dada prática curricular (Silva, 2007b).

A questão do conhecimento está vinculada à demanda social e, portanto, cultural, pela definição do que ensinar: “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (Silva, 2007b).

Essa questão está intrinsecamente vinculada à definição do tipo de sujeito que se quer formar, já que a própria idéia de formação está conectada a um objetivo de significação/constituição de algo ou alguma coisa. Nesta perspectiva, pensar em seleção de conteúdos a ensinar é pensar em que conhecimentos são pertinentes para o desenvolvimento de um “modelo” de ser humano (Silva, 2007b).

Isso explica a existência de currículos humanistas (formação racional e ilustrada), currículos com propostas neoliberais para a educação (sujeito competitivo e otimizador) e currículos com uma perspectiva de formação de um sujeito crítico. Estes últimos buscam tanto o desenvolvimento de uma consciência acerca da relação ideologia e poder (Currículos Críticos), como a compreensão de que essa relação é estabelecida por meio de práticas discursivas (Currículos Pós-críticos).

Dessa forma, falar em seleção de conteúdos é pensar em identidades que se quer constituir por meio desses conteúdos: “... além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.” (Silva, 2007b: 16).

Pertinente com as considerações teóricas estabelecidas até aqui, uma terceira questão deve ser considerada: as relações de poder implícitas no processo de seleção de conteúdos a ensinar e, conseqüentemente, nas identidades que se quer formar.

Neste sentido, ao refletir sobre que determinado tipo de identidade e não outra é objeto de um dado currículo, pressupõe-se que as práticas discursivas curriculares implicam operações de poder. Isso porque, selecionar tanto determinados conteúdos como tipos de posição de sujeito no mundo social, assinala a defesa de certos interesses em detrimentos de outros. Silva (2007b: 16) me auxilia nesta perspectiva ao afirmar que: “destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder”.

Desta forma, considerando a articulação conhecimento, identidade e poder, constituinte desse campo de significação que é o currículo, percebo a questão das identidades como um ponto nuclear para refletir sobre as configurações e desdobramentos de práticas discursivas de professores na docência, na formação de sujeitos, constituídos por suas marcas identitárias sociais.

Todavia, apesar de considerar a fertilidade dessas considerações, tecidas por meio preferencialmente de Silva (1995, 2007b), para refletir sobre o sentido de diferentes saberes e práticas educativas desenvolvidas no currículo, penso que essas observações devem ser ampliadas pela idéia da dimensão cultural do *fazer curricular*¹⁹ (Macedo, 2003/2004).

Sobre este aspecto, que será mais desenvolvido na última parte desse capítulo, me aproprio das reflexões de Macedo (2003/2004) para considerar que o currículo não é resultado apenas de um processo de seleção de saberes/conhecimentos e práticas presentes na sociedade. Isto porque, para além da seleção, penso que é preciso investigar, conforme propõem a autora, “como se articulam, nos currículos, diferentes culturas” (Macedo, 2003/2004: 22). Neste sentido, é preciso pensar o currículo como espaço-tempo de produção/significação cultural, onde, por isso, questões como a negociação entre culturas, presentes nos enunciados/discursos do currículo, podem refletir as dinâmicas das relações de poder e constituição de identidades.

2.1.3 – Um discurso sobre identidade(s):

¹⁹ Concordando com Macedo (2003/2004: 22), utilizo a expressão *fazer curricular* por acreditar que as distinções entre currículo formal e vivido têm trazido mais prejuízos do que possibilidades para a análise de currículo (...) já que tanto uma como outra lida com a produção de um bem cultural – materializado num texto ou em nossas lembranças do cotidiano – e que, portanto, podem estar submetidas a um mesmo procedimento analítico.

A temática da identidade tem ocupado um lugar de destaque no campo da teorização social e, em particular, da pesquisa em educação. Estudos têm revelado o caráter dessa preocupação e interesse, abordando o processo de *globalização*²⁰ como um fator preponderante para as mudanças no contemporâneo, em especial sobre a questão da identidade (Hall, 1997, 2006; Moreira 2006, 2008; Woodward, 2007).

Contrapondo as sociedades modernas às tradicionais, Hall (2006), em diálogo com Giddens (1990), destaca a convivência com um ritmo acelerado de mudanças, abrangentes e contínuas, bem como um alcance global dessas transformações – interconexões sociais e institucionais.

É nesta perspectiva que o mesmo autor destaca a “compressão espaço-tempo” – o avanço das novas tecnologias de informação/comunicação diminuindo as distâncias entre pessoas – como um fator importante na constituição das *representações* no contemporâneo. Como todos os *sistemas de representação* traduzem “seu objeto em dimensões espaciais e temporais” (Hall, 2006: 70), diferentes contextos histórico-culturais representam de forma distinta as “coordenadas” espaço-tempo. Neste sentido, refletir sobre o processo de constituição de identidades no contemporâneo é também levar em conta as traduções promovidas pelo impacto das novas disposições culturais da relação tempo-espaço.

Penso que Woodward (2007) ilustra muito bem essa questão quando apresenta, iniciando um texto sobre os conceitos de identidade e diferença, o valor do simbólico na constituição de subjetividades que traduzem a identificação, por meio da diferenciação, entre

²⁰ Utilizo o termo *globalização* na apresentação de Woodward, como as grandes transformações do mundo contemporâneo “nas velhas estruturas dos estados e das comunidades nacionais (...) cedendo lugar a uma crescente “transnacionalização da vida econômica e cultural” (Robins, 1997; apud Woodward, 2007: 20)”; e também, a definição apresentada por Hall, por meio de Mc Grew (1992), que diz: “a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado” (Hall, 2006:67).

sérvios e croatas. Acredito que o fragmento abaixo exemplifica que “todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólicos” (Hall, 2006):

(...) Estou falando com soldados sérvios (...) Digo, primeiramente, que não consigo distinguir entre sérvios e croatas. “O que faz vocês pensarem que são diferentes?”

O homem com quem estou falando pega um maço de cigarros do bolso de sua jaqueta caqui. Vê isto? São cigarros sérvios. Do outro lado, eles fumam cigarros croatas.

Mas eles são, ambos, cigarros, certo?

Vocês estrangeiros não entendem nada (...)

Mas a pergunta que eu fiz incomoda-o, de forma que, alguns minutos mais tarde, ele joga a arma no banco ao lado e diz: “Olha, a coisa é assim,. Aqueles croatas pensam que são melhores do que nós. Eles pensam que são europeus finos e tudo mais. Vou lhe dizer uma coisa. Somos todos lixo dos Bálcãs (Ignatieff, 1994, p.1-2). ” (Woodward, 2007: 7-9).

Desta forma, a intensidade das mudanças, as novas concepções de tempo e utilização dos espaços, principalmente no contexto dos sistemas e relações sociais, constituem fatores que Hall (2006: 70) chama de “coordenadas básicas de todos os sistemas de representação”. Os contextos locais são *deslocados*, para novos tempos-espaços, *desalojando os sistemas sociais* (Giddens, 1990; apud Hall, 2006) em pauta. O centro da estrutura social é *deslocado* não para outro centro, mas para novos e variados centros de poder. Um princípio único é substituído por um processo contínuo, porém fragmentado, de “causas” e “leis” de articulação e organização (Hall, 2006).

Esses processos de *descentramento* de disposições sociais e de poder, nas sociedades do contemporâneo, contribuem para a constituição de novas “posições de sujeito”, já que:

As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele²¹, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, de identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. Mas essa articulação é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta. Sem isso, argumenta Laclau, não haveria nenhuma história (Hall, 2006: 17).

Penso que é neste sentido que Woodward (2007) e Moreira (2008) colocam em discussão a emergência de uma “crise de identidade”.

A autora examina os tipos de mudanças que podem estar ocorrendo em nível global, local e pessoal como fatores para justificar o uso do termo *crise* para a emergência de novas posições identitárias. Analisando alguns processos associados às mudanças globais no âmbito social, político, histórico e cultural, Woodward (2007) chama a atenção para a produção de diferentes resultados da globalização em termos de constituição de identidades: tanto homogeneidade cultural, com um distanciamento da identidade local, como fortalecimento e reafirmação de identidades nacionais e locais, e o surgimento de novas posições de identidade.

Em reflexões teóricas sobre as possibilidades de homogeneização das identidades nacionais, Hall (2006)²², também aponta para aquilo que considera as *três qualificações ou contratendências principais* para as identidades no mundo pós-moderno: a homogeneização das identidades globais; a reafirmação das identidades locais; a produção de novas identificações globais e locais.

²¹ O autor faz referência a: Laclau, Ernest. *New Reflections on the Resolution of our Time*. Londres: Verso, 1990.

²² *O global, o local e o retorno da etnia*. In: *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 11ª ed.

Por sua vez, Moreira (2008: 39-40), avaliando a importância política da temática da identidade no contexto contemporâneo, afirma que:

Em um mundo mais globalizado, novas tecnologias e novos meios de comunicação se desenvolvem, fronteiras se redesenam, nacionalismos e xenofobias se reacendem, indivíduos transitam pelas diferentes partes do globo, identidades se reafirmam, identidades se contestam, novos padrões identitários emergem, juntamente com o impacto global, produz-se uma fascinação pelo local. A globalização gera, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais”. Trata-se, vale reiterar, de uma verdadeira crise de identidades.

Na perspectiva das *crises globais da identidade*, Woodward (2007), em diálogo com Laclau (1990) sobre o fator *deslocamento/descentramento* no mundo contemporâneo, trabalha a existência de uma *pluralidade de centros* na produção de identidades. Como forma de ilustrar este processo, a autora indica o *deslocamento* da identidade de classe social como centro determinante das relações sociais: “mudanças na estrutura de classe social constituem uma característica dessas mudanças globais e locais” (Woodward, 2007: 29) Esta marca identitária deixa de ser uma *categoria “mestra”* no processo de identificação/posição de sujeito. Diferentes lugares emergem como expressão de novas identidades, para além da centralidade da classe social – gênero, etnia, sexualidade, entre outras marcas identitárias sociais e culturais.

Penso que essas reflexões são fundamentais para a compreensão da constituição de uma nova concepção de identidade para o sujeito do contemporâneo, muito mais *perturbadora e provisória* do que a noção Iluminista e a compreensão sociológica de sujeito²³ (Hall, 2006). Uma identidade compreendida como uma *“celebração móvel: formada e transformada*

²³ Sobre estas concepções ver: Hall, Stuart. *A Identidade em Questão*. In: *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 11ª ed.

continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1987; apud Hall, 2006: 13).

A temática da identidade constitui, assim, importante objeto de investigação, estudo e reflexão. Tem sido motivo de interesse tanto para o campo da teoria social, como para o da Educação e para o domínio do político (Moreira, 2008).

2.1.3.1 – Um discurso sobre identidade na escola.

A preocupação com a questão das “identidades construídas no âmbito das práticas educativas” se insere no contexto de investigação sobre “quem somos, a que grupos estamos associados, em quem queremos (ou devemos) nos tornar” (Moreira, 2006: 11). Em termos políticos, a questão das identidades se inscreve no conjunto das lutas e conquistas de inúmeros movimentos sociais, que configuram uma *verdadeira política de identidades* (Moreira, 2006). Dessa forma, “a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular” (Silva, 2007a: 97).

No âmbito do currículo, procuro estabelecer um diálogo entre Hall (2006), Moreira (2006) e Silva (2007a) para melhor compreender a fragmentação e pluralização de identidades no contemporâneo como um fator constituinte de *políticas de identidades* na educação escolarizada.

Penso que se “a identidade muda pela forma como o sujeito é interpelado ou representado” (Hall, 2006: 21), as práticas discursivas curriculares, ao elegerem determinados conhecimentos como determinantes para um tipo de constituição de sujeito, estabelecendo

uma “operação de poder” (Silva, 2007b), no sentido da tentativa de constituição de marcas identitárias privilegiadas, instituem um “jogo de identidades” (Hall, 2006). Dessa forma, percebo que o currículo pode ser visto como um território político de constituição de identidades, já que as identidades negociadas podem ser modificadas de acordo com a forma como são constituídas pelo discurso curricular: lutas ecológicas, movimentos feministas, étnicos, nacionalismos autoritários, democráticos, sexismos etc.

Neste sentido, para compreensão dos efeitos do currículo naquilo que somos e, conseqüentemente, fazemos, assumo a idéia de que “nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.” (Silva, 1995: p. 194): “o currículo pode ser visto como discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre indivíduos e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (Silva, 1995: 195).

Ampliando as reflexões sobre a relação saber-poder-identidade, penso que as *narrativas contidas no currículo* (Silva, 1995) – das disciplinas escolares – corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais:

Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente; enquanto as formas de vida e cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. (Silva, 1995:195).

Assumindo as considerações de Moreira (2002) ao afirmar que as *diferenças culturais* são produzidas e preservadas pelas relações de poder²⁴, penso que outro aspecto a ser considerado é a questão da mútua determinação entre identidade e diferença (Silva, 2007a; Moreira, 2002; Woodward, 2007).

Sobre este aspecto, lembro as reflexões de Woodward sobre a marca da *diferença* como um fator preponderante na constituição da identidade do sujeito. Ao analisar o confronto entre sérvios e croatas na antiga Iugoslávia, a autora avalia o caráter relacional da identidade, que confere as diferenças culturais:

A identidade sérvia depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (Croácia), de uma identidade que ela não é, que difere da identidade sérvia, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. Ser sérvio é ser um “não-croata”. A identidade é, assim, marcada pela diferença (Woodward, 2007: 09).

Desta forma, é na diferença que os homens constituem a(s) sua(s) identidade(s).

Neste sentido, contrapondo-se ao que chama de *multiculturalismo benigno* (Stoer e Cortesão, 1999), que limita a identificação das diferenças e o estímulo ao respeito, a tolerância e a convivência entre os diferentes, Moreira (2002) propõe que se responda às condições do mundo contemporâneo por meio do *multiculturalismo crítico*. Este se apresenta como um esforço de exame e questionamento das relações de poder envolvidas nas situações em que as diferenças coexistem. Neste particular, o autor dialoga com Santos (2000) e aponta que a adoção de uma postura multicultural significa abrir espaço para a coexistência, tensa, entre uma política da diferença e uma política da igualdade. O foco nas diferenças, afirma o autor,

²⁴ Neste trabalho, Moreira (2002) aponta para os estudos das questões multiculturais como forma de resposta às definições conflitantes e plurais sobre o mundo social, no contexto atual. O autor busca afirmar que as reflexões sobre o fenômeno do multiculturalismo podem enriquecer-se e aprofundar-se pelas aproximações e tensões entre os *insights* da teoria curricular crítica e as contribuições da teorização social e cultural contemporânea – pós-crítica e pós-estruturalista – que discute *diferença* e *diálogo*.

não deve servir para isolar grupos, criar guetos e, conseqüentemente, aumentar a fragmentação – *cultura de testemunho* (Santos, 2000).

Penso que esse ponto indica uma possibilidade para o desenvolvimento de uma política pedagógica e curricular. As práticas pedagógicas e propostas curriculares multiculturalmente constituídas, onde os conceitos de *identidade e diferença* se apresentam, entre outros, como estruturantes, devem considerar como indispensável o questionamento da produção da diferença, as questões em torno das construções das relações de poder constituídas nos e pelos diferentes grupos sociais e culturais (Moreira, 2002). Em outros termos, caminhando com Silva (2000), Moreira (2002) aponta para a questão da identidade e da diferença como questões de política, de relações de poder.

Neste sentido, pensar a identidade e a diferença como construções, produções culturais, significações por meio de práticas discursivas, é pensar a relação entre os diferentes não como um consenso, mas como uma questão que envolve a instituição de relações de poder (Silva, 2007a).

Como síntese sobre o conceito de identidade que referencia a investigação realizada para a presente pesquisa, recorro, mais uma vez, a Tomaz Tadeu da Silva:

A identidade não é fixa estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, uma ato performativo²⁵. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (Silva, 2007a: 96-97).

²⁵ Segundo o autor pensar a identidade como performatividade é pensá-la como “movimento e transformação”. Neste sentido, Silva (2007a) chama a atenção para a possibilidade e o perigo de, como na perspectiva da racionalidade técnica, “puramente descritiva”, trabalhar a significação da identidade e diferença, pela linguagem, simplesmente fixando-as. Por isso, o autor observa que é preciso pensar em uma categoria de linguagem para além da descrição, como uma proposição que faça com que as coisas aconteçam: as proposições performativas.

2.2 – Cultura, linguagem, poder e identidades: questões sobre a significação no/pelo currículo.

Considerando a impossibilidade de negação das transformações nas relações globais por meio da chamada revolução cultural e de informação, a idéia de cultura como constituidora de todos os aspectos da vida social (Hall, 1997) confirma e amplia a noção de *currículo como prática de significação* (Silva, 1997). Se cultura é “... a soma de diferentes sistemas de classificação e de diferentes formações discursivas aos quais à língua recorre a fim de dar significado às coisas.” (Hall, 1997), o currículo, como formação discursiva, como produto da cultura, é, conseqüentemente, produtor de significação/constituição de marcas do mundo social.

Ao apresentar a idéia de produção do social por meio da cultura, posto que *toda a ação social é cultural*, penso que Stuart Hall (1997) nos proporciona um fundamento para pensar o currículo como uma prática social que expressa ou comunica significados. Em termos epistemológicos, a centralidade do conceito de cultura para a compreensão do contemporâneo, permite a consideração das práticas culturais como constituidoras dos sentidos e das coisas, por meio da linguagem. Esta perspectiva enriquece as possibilidades de reflexão sobre as práticas curriculares como processos de significação, como *fenômenos discursivos* (Hall, 1997).

Nesse sentido, as práticas da docência podem ser compreendidas como *fenômenos discursivos* que, por meio da linguagem, constituem o ato de ensinar. Por isso, vão mediando significados que irão permear as subjetividades do aluno e, conseqüentemente, a sua identidade. Dessa forma, assumo como referencial teórico na pesquisa em pauta o entendimento do currículo como uma prática social e, portanto cultural, constituída por meio de diferentes discursos que trazem marcas do poder que os instituiu.

Nesta perspectiva, por meio de Silva (1995), considero o currículo como uma prática de significação de relações de poder estabelecidas no social. Em outros termos, percebo as

práticas curriculares como formas de constituição de marcas de poder no contexto de sua produção.

Desse modo, considero que a busca pelas marcas de poder no currículo passa pela investigação do campo de *representações*, daquilo que Silva (1995) chama de *regimes de representações*; isto é, as configurações de conhecimento relacionadas à constituição das subjetividades formadas nas e pelas relações de poder presentes no discurso curricular.

Entendo *representação* como produção de significado, constituída por diferentes discursos que trazem *sinais, pistas*, das relações de poder instituídas. Isso significa dizer que, toda a *representação* depende, é produto (Hall, 1995), da forma como o objeto/significado é socialmente constituído; porque sujeito aos discursos produzidos nas e pelas relações de poder estabelecidas no contexto social em questão.

Do mesmo modo, se o *poder no currículo é aquilo que, por isso, estabelece as desigualdades sociais* (Silva, 1995), destaca-se a idéia de currículo como *território contestado*, de produção e não somente de transmissão de conhecimentos, onde se identificam negociações de representações acerca do social.

Enfatizo a fertilidade dessa idéia para identificar e refletir sobre marcas identitárias negociadas por meio das práticas de ensino de História na Educação Básica. Que noções de raça, etnia, classe, nacionalidade, sexualidade, gênero, religiosidade, entre outras, são celebradas, mobilizadas, por professores em suas aulas de História, no currículo?

É nesse particular, dialogando com Hall (1997) sobre aquilo que chama de *última fronteira* do aspecto substantivo da cultura no contemporâneo, a constituição da subjetividade da identidade, que passo a articulação entre os conceitos centrais para a pesquisa em pauta: currículo, cultura, linguagem, poder e identidade.

Pensar a identidade como “... *um lugar complexo, cambiante, desordenado, (...) conjunto de termos que se sobrepõem, que recusam tanto a se separar quanto a incorporar com facilidade ou acomodar demais...*” (Hall, 1997: 11), significa percebê-la como mais um resultado da centralidade do conceito de cultura no contemporâneo, a formação das identidades pessoais e sociais.

Nesse sentido, o currículo, como um elemento/ambiente cultural, desempenha papel particular no processo de constituição das identidades. Isto porque, como definido anteriormente, por meio de práticas discursivas do ato de ensinar, constituídas por representações sociais e constituidoras das práticas curriculares, negociam-se marcas que, por reconhecimento ou diferenciação, poderão ser incorporadas ao conjunto móvel de diferentes identificações ou posições que adotamos como sujeitos no mundo.

Ao assumir a linguagem como instrumento da cultura para a constituição da significação dos fatos e das coisas (Hall, 1997), assumo também a perspectiva de pensar a relação entre as práticas discursivas e a realidade. Parto, ainda com Hall (1997), do pressuposto da existência anterior de uma realidade social concreta, fora de sistemas de classificação dessa mesma realidade. Todavia, é no *jogo de linguagem* (Hall, 1997), de classificação/significação de fatos e objetos, que a realidade passa a ser compreendida e incorporada pelo sujeito.

Isso posto, pensar em investigar marcas identitárias negociadas no currículo da História ensinada passa, entre outros fatores, por trabalhar as práticas discursivas construídas pelos professores no processo de mobilização dos saberes da disciplina e das práticas pedagógicas selecionadas, na sala de aula. Portanto, lembrando a importância indicada por Moreira (2006) sobre *a importância de certo grau de centramento no processo de construção de identidades por meio do currículo*, e a partir do quadro de referência construído para essa

pesquisa, ousou afirmar que, teoricamente, por meio de práticas discursivas curriculares, de significação de uma dada cultura/culturas, identidades pessoais e sociais são negociadas.

2.3 – Constituição ou negociação de identidades sociais? O currículo como um híbrido.

À idéia de que a dominação política, no caso da dominação das colônias, se manteve a despeito do hibridismo do poder colonial, Bhabha (2003) contrapõe a certeza de que os colonizadores podiam governar os nativos, mas “já não podiam representá-los”. (Bhabha, 2003: 167; apud Macedo, 2003/2004: 20).

Segundo Elizabeth Macedo, por meio dos estudos pós-coloniais, o conceito de hibridismo²⁶ está diretamente relacionado à *ambivalência do poder colonial*, onde existe uma necessidade de negociação, mesmo não reconhecida, da dominação dos sujeitos colonizados. Penso que esta idéia permite que se identifique “o caráter não unívoco dessa dominação no âmbito cultural” (Macedo, 2003/2004: 15). Desta forma, compreendo que esses estudos permitem perceber que essa *negociação* se apresenta como um *espaço-tempo* que pode possibilitar a identificação da insuficiência dos *sistemas de representação* envolvidos (Macedo, 2003/2004). As palavras de Macedo (2003/2004: 19) são esclarecedoras da importância da *negociação* no processo de instituição de relações de poder de dominação:

A autoridade colonial, que se apresenta como ilimitada e não dialógica precisa **negociar** (grifo meu) seu reconhecimento com os sujeitos colonizados. Com isso, paradoxalmente, ao se afirmar como absoluto, o poder colonial tem que abrir mão de sua suposta falta de limites. Trata-se de um paradoxo que, na Modernidade, buscaríamos resolver lançando mão do conceito de hegemonia, mas que o pós-colonialismo de Bhabha (2003) propõe ser constitutivo da própria idéia de dominação

²⁶ Segundo a autora a noção de hibridismo poderia ser definida como *uma mescla que transforma a diferença no mesmo, mas que permite também que o mesmo seja visto como diferença. Trata-se de uma noção que lida com a diferença – assim como com a aparente homogeneidade – e perturba tanto as fronteiras entre o eu e o outro quanto a própria idéia de eu e de outro* (Macedo, 2003/2004: 14).

colonial. O discurso colonial é para sempre cindido, com duas atitudes ocupando o mesmo lugar e produzindo “uma crença múltipla e contraditória” (p.189). Em face dessa cisão, as relações sociais são sempre ambivalentes e permitem a desarticulação da autoridade.

Todavia, essa construção teórica não anula a idéia de que a tendência cultural dominante seja a homogeneização. Ao contrário, Macedo (2003/2004), por meio de Bhabha (2003) e Hall (2003), esclarece que é pelo objetivo da instituição de uma ascendência hegemônica que os discursos de dominação acabam por *negociar* aquilo que autora designou como *completude/incompletude* de sua cultura.

Esse aspecto do processo de hibridização das relações de poder coloniais me pareceu fundamental para perceber os limites, as lacunas, nos/dos discursos como constituidores das posições de sujeito do Outro. Em outros termos, penso que quando Macedo (2003/2004: 19) afirma que “a ambivalência do processo colonial inicia-se na ambivalência do estereótipo”²⁷, indica um caminho para percebermos que os discursos que se pretendem hegemônicos só se instituem por meio de uma *negociação* de interesses, posições, lugares, com o Outro.

Portanto, os discursos da dominação se apresentam, assim, como um *híbrido*, onde percebemos, com pouca nitidez, a *negociação* de várias tradições culturais. E, por isso, *ambivalente*, porque constituído por essas mesmas tradições, num mesmo espaço-tempo de fronteira. Na necessidade de ajustamento com o Outro, o colonizado, os discursos da dominação expõem a *insuficiência dos sistemas de representação* do colonizador. Não porque as práticas discursivas da dominação escondem as tensões e confrontos de idéias, noções, tradições, valores, saberes do dominador. Mas, por exporem os limites entre aquilo que se

²⁷ Isto porque, segundo a autora, o discurso do poder colonial necessita da definição das diferenças culturais e históricas do Outro para se instituir. Este processo se desenvolve, em geral, a partir da construção de esteriótipos (“leseira dos povos tropicais”), que, por sua vez, refletem a ambivalência desses discursos por constituir-se em características que são construídas não por serem típicas do colonizado, mas por serem repetidas a exaustão.

quer realizar, significar, e aquilo que se efetivamente se realiza, se constitui. Dessa forma, uma *negociação* está implícita nos discursos da dominação.

Nesta perspectiva, pensar o currículo é pensá-lo “como espaço-tempo de fronteira e ambivalência em que convivem diferentes tradições culturais” (Macedo, 2003/2004) – o currículo como um híbrido. É pensar o fazer curricular como espaço-tempo de *negociação* de marcas identitárias, por onde o discurso docente, em particular da disciplina escolar História, tecido por meio de saberes e práticas, negocia concepções sobre quem somos, seremos e/ou gostaríamos de ser.

Dessa forma, considerei os discursos da docência como um *híbrido*, visto que as fronteiras entre os vários saberes que o constituem não foram claramente identificadas, dificultando a percepção e/ou separação imediata tanto das tradições do ensino da disciplina – dos textos normativos curriculares, dos livros didáticos, da formação inicial e continuada, entre outras – como das histórias de vida dos professores, autores desses discursos.

Ainda por meio do entendimento proposto por Macedo (2003/2004), trabalhei esses mesmos discursos por meio da noção de *ambivalência* pós-colonial, já que constituídos tanto pelos conhecimentos da disciplina, como do exercício da profissão, e das concepções de mundo do contexto da vida privada.

Ainda dentro da lógica do currículo como um híbrido, concordando com Macedo (2003/04), penso que apesar de incorporar os estudos pós-coloniais para refletir sobre o currículo, estabelecendo um paralelo entre a idéia de currículo e a situação colonial, recuso o entendimento de professores e alunos como colonizadores e colonizados: “... tanto professores como alunos vivem em um espaço-tempo de negociação entre essas culturas.” (Macedo, 2003/04: 25).

Nesta perspectiva, traçando um paralelo entre as considerações de Macedo (2003/2004) sobre as possibilidades de subversão dos slogans da dominação colonial ainda presentes em nossos currículos escolares, considerando a ambivalência típica da dominação, penso nas possibilidades de afirmação e/ou contestação, e, por isso, negociação, de identidades sociais no discurso da prática docente.

Essas reflexões, articuladas a idéia de *currículo como território contestado* de Silva (1995), me parecem fecundas para refletir sobre algumas possibilidades de negociação de marcas identitárias no fazer curricular de professores da Educação Básica, em geral, e do ensino de História, em particular.

Em outros termos, reconhecer o currículo como um híbrido, como espaço-tempo de fronteira, abriu caminho para pensar práticas de significação curriculares, culturais, na história ensinada, que negociam marcas identitárias outras, ou não, daquelas possivelmente presentes nos textos normativos do currículo. Assumindo a *atividade produtiva do currículo* (Silva, 1995), tem sido o currículo um *território contestado* de marcas identitárias legitimadas e legitimadoras das relações de poder tradicionalmente estabelecidas? Vejamos mais adiante.

CAPÍTULO 3 – O CAMPO DA LINGUAGEM:

A linguagem, mesmo sofrendo uma codificação permanente, preserva sempre uma dimensão rebelde, que escapa a todas as codificações. Nela, reconhecemos a realidade constituída e nos defrontamos com a realidade que estamos inventando (e que ainda não foi inventada).

Nela, cada um pode apreender o mundo que já foi criado e pode antever o mundo possível das criações que ainda não aconteceram.

De fato, a linguagem nos ensina a reconhecer e apreciar o charme do inacabado.

Leandro konder

No quadro teórico-metodológico de referência da pesquisa *A Disciplina Escolar História: identidades sociais no currículo* assumo o pressuposto da centralidade da cultura como prática de significação, por meio da linguagem (Hall, 1997).

Pensar a centralidade da cultura em seu aspecto epistemológico envolve considerar, segundo Hall (1997), a linguagem para além dos relatos sobre os fatos/objetos; é pensar a relação entre linguagem e realidade – *a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata* (du Gay, 1994) (Hall, 1997:14). Nesta perspectiva, Hall (1997) chama a atenção para o fato de que certamente os objetos existem fora dos sistemas de classificação, mas só podem ser definidos por eles. É aquilo que, recorrendo a Wittgenstein (du Gay, 1994), Hall (1997) chama de “*jogo de linguagem*”.

Continuando o diálogo com du Gay (1994), o autor (1997) aprofunda essa reflexão por meio da idéia de *fenômenos discursivos*, afirmando que todo significado é produto da forma como o objeto é socialmente construído, e que esta construção só é feita por meio da linguagem e da representação.

Ao tecer essas conclusões, Hall (1997), com foco na linguagem, define a cultura como área substantiva, constituidora, do mundo social e não simplesmente como algo que servia de elemento de integração para o sistema social.

Desta forma, recorro à estudos sobre linguagem para ampliar o referencial metodológico que me permita analisar e compreender a mobilização de saberes da disciplina em práticas pedagógicas na docência como *fenômeno discursivo* (Hall, 1997). Fenômeno que, constituidor do ato de ensinar, vai mediando significados que poderão permear as subjetividades de professores e alunos, negociando, pelos sentidos produzidos, entre outros fatores, marcas identitárias sociais.

Neste sentido, referindo-me a mobilização de saberes da disciplina em práticas pedagógicas para o ensino da História escolar, cabe informar que trabalho com o conceito de *práticas discursivas*, definido por Spink e Medrado (2004):

Podemos definir, assim, *práticas discursivas* como linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem

sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. As práticas discursivas têm como elementos constitutivos: a dinâmica, ou seja, os *enunciados* orientados por vozes; as formas, que são os *speech genres* (definidos acima²⁸); e os conteúdos, que são repertórios interpretativos. (Spink e Medrado, 2004: 45).

Além disso, é necessário indicar, como parte do conceito acima explicitado, a idéia de que *práticas discursivas* assim situadas:

Implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão. Constituem, dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentidos no cotidiano. (Spink e Medrado, 2004: 38).

3.1 – As contribuições de M. Bakhtin para a análise das práticas discursivas no ensino da disciplina escolar História.

Portanto, a partir de estudos realizados na disciplina *Currículo e Linguagem* (PPGE/UFRJ, 2007), utilizo idéias, conceitos e categorias de alguns autores (Souza, 1994; Goulart, 2003; Grillo, 2006; Geraldi, 2003; Fiorin, 2006; Bakhtin, 1979; Amorin, 2003, entre outros) que procuraram estabelecer reflexões sobre o lugar da linguagem no âmbito das Ciências Humanas; suas possibilidades epistemológicas como fenômeno sócioideológico que deve ser apreendida dialogicamente no fluxo da história (Souza, 1994).

Esses autores tomam, preferencialmente, as contribuições de Mikhail Bakhtin sobre a natureza da linguagem como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social

²⁸ “...a forma e o estilo ocasional das enunciações, isto é, os *speech genres* (Spink e Medrado, 2004: 44).”

(Souza, 1994). Neste sentido, utilizo como referência central a idéia de *natureza dialógica da linguagem*, em Bakhtin (1979) ou, na definição de Grillo (2006), *teoria dialógica da linguagem*, para pensar o currículo como espaço de negociação de marcas identitárias, no ensino da disciplina escolar História.

Em artigo sobre alfabetização e letramento, Goulart (2003) nos auxilia neste caminho ao refletir sobre algumas contribuições dos estudos da linguagem sobre o trabalho pedagógico dos espaços educativos. A autora desenvolve a idéia de que as constituições do sujeito, da linguagem e do conhecimento estão interligadas. Isto porque, segundo as considerações da autora, “constituir linguagem é constituir sistemas de referências de mundo” (Franchi, 1992 apud Goulart, 2003).

As observações de Goulart sobre o espaço vivencial da sala de aula fundamentam, metodologicamente, a análise do objeto da pesquisa em pauta. Para a autora, a sala de aula é lugar de muitos sistemas de referências, mais ou menos diferenciados – as origens e histórias individuais, sociais e culturais de alunos e professores²⁹. A expressão individual de vivências, crenças, sentimentos e desejos constituem a forma subjetiva de apresentação dos conhecimentos e suas relações com o mundo – “interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais histórica e culturalmente formados” (Goulart, 2003: 100). Neste sentido, reflito sobre o papel fundador da linguagem neste processo, tanto na singularidade dos sujeitos como na constituição de suas marcas de pertencimento a determinado grupo social (Goulart, 2003).

Penso o professor, suas práticas discursivas construídas em sala de aula³⁰, como sujeito que interage, mesmo que de forma inconsciente, por meio das múltiplas vozes constituidoras

²⁹ Apesar de não constar no artigo em pauta, incluo as referências históricas, sociais e culturais de professores neste quadro de análise.

³⁰ Utilizo a idéia de sala de aula “...como espaço público de interlocução e de produção de sentidos, histórica e culturalmente elaborados, com base em Geraldi (1991), logo como um espaço de trabalho, reflexão e de conhecimento” (Goulart, 2003).

de suas práticas de ensino. As afirmações de Bakhtin (1979) sobre a estrutura social da atividade mental e sua objetivação exterior, possibilitam verificar a expressão semiótica da atividade mental como resultado da orientação apreendida do mundo social. Para o referido autor, *não é* “a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação” (Bakhtin, 1979: 112). Isso me leva a pensar que, quanto mais aulas ministra um professor, por meio de suas *práticas discursivas*, mais seleciona, organiza, reelabora e expressa idéias, noções, conceitos, ideologicamente e dialogicamente orientados, sobre o mundo social.

Grillo (2006) observa que as soluções encontradas por Bakhtin para superar tanto a idéia de dimensão monológica da linguagem (subjativismo idealista) como uma concepção de língua e sociedade como sistema sem sujeito (objetivismo abstrato), concentram os principais aspectos da *teoria dialógica da linguagem*. Esta é traduzida pelo fenômeno social da *interação verbal*. É na *interação verbal* (Bakhtin, 1979) que podemos compreender a constituição do sentido/significado das coisas/fatos por meio da linguagem. Pensar a língua para além de um sistema abstrato de formas lingüísticas e pela ação isolada de um sujeito/falante é pensar em um espaço múltiplo de constituição e existência da própria língua, enquanto fenômeno social. Em outros termos, Bakhtin (1979) nos auxilia a perceber a produção de significação e de sentidos como produtos da linguagem, enquanto uma realização de vários sujeitos/falantes, social e historicamente situados.

Nessa perspectiva, a questão central que apresento, sempre por meio de Bakhtin e de seus já referidos estudiosos, é compreender o mecanismo de constituição da própria *interação verbal*.

Os principais aspectos da *teoria dialógica da linguagem*, concentrados na *interação verbal*, são: *a relação do enunciado com o contexto social imediato e mais amplo, o modo de*

constituição da subjetividade na inter-subjetividade e a delimitação do conteúdo temático (Grillo, 2006).

Na construção do presente texto, no processo de explicitação da *interação verbal* como substância da linguagem, realizada por enunciações, opto, por uma questão pessoal de análise e compreensão dos textos aqui utilizados, por não seguir a ordem acima indicada. Dessa forma passo a apresentação de considerações em torno dos seguintes pontos:

3.1.1 A Teoria da Inter-subjetividade – o social e o individual na enunciação:

Em artigo sobre os conceitos de esfera e campo em Bakhtin e Bourdieu, Grillo (2006) explicita a *orientação dialógica da expressão individual*. As *condições sócio-históricas de existência* e a relação dos sujeitos com a *alteridade* são apontadas como fatores fundantes do dialogismo; ou seja, do modo de funcionamento real da linguagem. Dessa forma, assumir a relação dialógica como fator fundamental na constituição social dos seres humanos passa pelo reconhecimento do outro como ser existente e diferente – a *alteridade*. Todavia, esse reconhecimento “não significa uma relação harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos” (Geraldi, 2003: 42).

Portanto, em primeiro lugar, é preciso considerar que a *interação verbal* se dá entre sujeitos organizados socialmente. Assim, através da *interação verbal*, o meio social aparece como espaço constituidor da consciência individual. Esta, por sua vez, de acordo com o contexto vivencial do sujeito, da relação deste com o meio social em pauta, (re)organiza os materiais semióticos apreendidos e produz nova(s) significação(ões) / enunciação(ões). É a evidência do fenômeno do dialogismo na produção de sentidos, na linguagem.

Essas considerações me levam as reflexões em torno da *questão da autoria* do discurso, do *papel do outro* na enunciação. Se a palavra não pertence exclusivamente ao

falante, mesmo tendo este *direitos inalienáveis* sobre ela (Souza, 1994), as vozes que antecederam o ato da fala, presentes em *práticas discursivas* predecessoras, e o ouvinte, estão presentes na palavra do enunciador (Souza, 1994). É a polifonia como fator do dialogismo: “ao usar as palavras para falar sobre um determinado tópico, encontramos-no já habitado por outras falas de outras pessoas” (Souza, 1994: 100). Essa observação reflete o inacabamento da linguagem a que Konder (1997) faz referência, na epígrafe que inicia este trabalho.

Um aspecto do fator polifônico do dialogismo que me chama a atenção é a presença do ouvinte na enunciação; essa intenção futura na expressão do sujeito. Penso que Geraldini (2003) é esclarecedor quando coloca a questão da *memória do futuro* e a idéia da ação com um *pré-datado*:

...o próprio sujeito desloca-se, no tempo, e estabelece no futuro razão de ser de sua ação presente que, concretizada, torna-se pré-datado para futuras ações, (...) É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e compreendendo o passado. (Geraldini, 2003:45)

Essas considerações são elucidativas porque indicam que as *práticas discursivas*, além de conter o diálogo entre as vozes do enunciador e aquelas que o precedem, são constituídas por idéias, valores, noções que o falante apreende no ouvinte, buscando qualificar a sua própria expressão. Penso que este é um fator importante para pensar o discurso docente como expressão não só de uma relação dialógica entre o professor e os seus interlocutores passados, mas também entre ele e seus alunos. O que representam os alunos, enquanto ouvintes, na constituição da expressão enunciativa docente?

Nesta perspectiva, essa relação entre o social e individual, entre o outro e o falante, em Bakhtin, não é simples nem estanque (Fiorin, 2006). Neste sentido, é importante considerar as observações de Fiorin (2006) sobre as singularidades do sujeito quanto às suas expressões comunicativas. O autor, dialogando com Faraco (2003), chama a atenção para o fato de

Bakhtin não preconizar um *sujeito absolutamente assujeitado* (Fiorin, 2006). Se assim fosse, não haveria dialogismo, já que o sujeito seria mero reprodutor de vozes dominantes, supostamente constituidoras exclusivas do meio social.

Penso, por meio de Fiorin (2006), que, a despeito dos enunciados serem, na maior parte das vezes, sociais, cada sujeito enunciador constitui e preserva sua própria posição no processo de reelaboração dos enunciados. É no próprio diálogo com os enunciados que precedem e sucedem a expressão do sujeito, que este garante certa identidade expressiva. É, portanto, por meio da reorganização dos materiais semióticos apreendidos pela *interação verbal*, na consciência individual, que a singularidade do sujeito se manifesta (Grillo, 2006). Em outras palavras, é a capacidade de reelaboração/reorganização discursiva, pelo sujeito, na constituição de uma nova significação, que avaliza a participação individual na enunciação. Isso não desconsidera que a enunciação é resultado do diálogo entre discursos e que, portanto, não existe fora do dialogismo (Fiorin, 2006). “Há, pois, um embate entre dois discursos: o do locutor e o do interlocutor, o que significa que o dialogismo se dá sempre entre discursos” (Fiorin, 2006: 166). Entendo, pois, que este *embate* é marcado por tensões, disputas e resistências, confirmações e qualificações, entre as vozes presentes nos discursos em diálogo, na enunciação.

Desta forma, considerando a teoria da inter-subjetividade, avalio que marcas identitárias mobilizadas no exercício da docência, porque transitam por meio dos discursos constituidores de práticas discursivas de professores, não são produtos exclusivo e unilateral deste, de uma atividade mental particular. Mas, resultado de diálogos estabelecidos entre vozes presentes nos diversos textos constituidores do *saber docente* – saberes da disciplina, curriculares, da formação e da experiência (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991).

3.1.2 A relação do enunciado com o contexto social imediato e mais amplo – Acabamento, autoria e interdiscurso na produção de sentidos:

São importantes, para os objetivos metodológicos da pesquisa em pauta, algumas considerações sobre a necessidade de se verificar as idéias de *acabamento avaliativo* e da *participação do interdiscurso* na produção de sentidos (Grillo, 2006).

Em primeiro lugar, o que irá constituir o *sentido da enunciação* (Fiorin, 2006) é o seu *acabamento avaliativo* (Grillo, 2006). São os seguintes fatores constitutivos desse *acabamento*: o horizonte social comum aos co-enunciadores, o conhecimento e a compreensão da enunciação por eles compartilhados e a avaliação que eles fazem da situação – contexto social imediato; as especificidades de cada esfera da produção ideológica (ciência, literatura, etc.) e seus temas recorrentes – o contexto social mais amplo (Grillo, 2006).

Nesta perspectiva, entendendo o *discurso* em Bakhtin como lingüístico e histórico, penso a historicidade discursiva captada no próprio movimento lingüístico de sua constituição. É a relação entre enunciado e contexto social, mais amplo e mais imediato, que irá indicar as referências de valores, idéias, conceitos e, em especial para este trabalho, marcas identitárias constituidoras das subjetividades do sujeito enunciador.

Se todo enunciado produz, por seu *acabamento avaliativo*, um sentido/significação, revela também, uma *autoria*. Isto porque, só quando ganha um *acabamento* a palavra adquire autoria (Fiorin, 2006), transformando-se em enunciado. Desta forma, a questão do sentido/*autoria* (enunciado) e não do significado/palavra (unidade da língua em sua *completude*) (Fiori, 2006), por meio do *acabamento*, permite perceber indícios de emoções, juízos de valor, expressões.

Em segundo lugar, para evitar equívocos de interpretação e análise, é preciso observar que, segundo Fiorin (2006), em Bakhtin a questão do *interdiscurso* aparece sob o nome de

dialogismo. Esse autor também chama a atenção para o fato de haver uma dificuldade na distinção dos conceitos de *texto*, *enunciado* e *discurso* na obra de Bakhtin – *ora eles se equivalem, ora se distinguem* (Fiorin, 2006:178). Utilizarei as definições elaboradas por Fiorin, em diálogo com Bakhtin, para a definição de tais conceitos.

Segundo o mesmo autor, o **texto** pode ser considerado como uma entidade em si, numa abordagem puramente lingüística e, também, ser considerado como manifestação de um enunciado; uma unidade simples que suporta todos os textos de uma dada esfera. Trabalharei com a idéia de **texto** como manifestação do **enunciado**.

Na mesma perspectiva de análise, e de forma complementar, o enunciado “...é um todo de sentido (Idem, p. 351) – marcado pelo acabamento (a obra) (Idem, p. 345), dado pela possibilidade de admitir uma réplica –, cuja natureza é dialógica...” (Fiorin, 2006: 180).

Analisando um manuscrito intitulado *O Problema do Texto*, escrito por Bakhtin, por volta do início dos anos 1960, Fiorin (2006) alerta para a diferenciação proposta pelo autor para enunciado e discurso. Por meio das explicações de Fiorin (2006), concluo que *discurso* é a manifestação aparente da concepção discursiva autônoma dos falantes. Isto porque, na verdade, o funcionamento real do discurso ocorre por meio da relação dialógica presente no enunciado (interdiscurso) – da *relação que todo discurso mantém com outros discursos* (Goulart, 2003). Entendendo que qualquer relação dialógica é uma relação produtora de sentido, Fiorin (2006) aponta qualquer relação dialógica como interdiscursiva.

Goulart (2003) lembra que a relação dialógica presente na interdiscursividade é produzida na História e apresenta, por isso, *marcas de seus produtores, espaços, processos e esferas de produção*.

Todavia, a intertextualidade fica reservada apenas para casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa dizer que, a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas o contrário não é verdadeiro (Fiorin, 2006: 181).

De forma conclusiva, com Fiorin (2006), trabalharei com o conceito de *texto* como manifestação do enunciado; *enunciado* como aproximação ao que se entende por interdiscurso, porque se constitui de relações dialógicas; *interdiscursividade* como qualquer relação dialógica entre enunciados; *intertextualidade* como um tipo particular de interdiscursividade, aquela que se encontra num texto duas materialidades textuais distintas; *materialidade textual* como um texto em sentido estrito.

Uma necessidade para a pesquisa – a noção de *esfera da comunicação discursiva* e sua relação com a idéia de *ideologia do cotidiano* no processo da interação verbal:

Souza (1994), em estudos sobre *a palavra e a constituição das ideologias*³¹, lembra que Bakhtin chama a atenção para a relevância de pensar a influência do contexto ideológico sobre a consciência individual e vice-versa.

Ao empregar a *interação verbal*, constitutiva da língua enquanto fenômeno social, por meio da *enunciação*, como categoria de análise para a pesquisa em pauta, a distinção e compreensão da relação entre *ideologia do cotidiano* e *esferas ideológicas*, tornam-se fatores fundamentais para a investigação de signos ideológicos e representações da subjetividade do sujeito. Isto porque, por meio de Grillo (2006), em diálogo com Bakhtin, percebo a expressão do sujeito como resultado de um processo onde a consciência humana, por meio das atividades mentais, sofre influência e influencia, por meio de discursos do cotidiano, a constituição dos sistemas

³¹ SOUZA, Solange Jobim e. *Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem*. In. Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky, Benjamin. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994; p. 115-121.

ideológicos dominantes – as *esferas* (ciência, religião, política, etc.). Assim, com vistas ao objeto de pesquisa delimitado, a identificação de fatores constitutivos desta relação pode, no meu entender, contribuir para a investigação de pistas de marcas identitárias negociadas em práticas discursivas, realizadas na docência.

Souza (1994: 115) esclarece que *a ideologia do cotidiano é um termo utilizado por Bakhtin para explicitar o domínio da palavra interior e exterior desordenado e ainda não fixado em um sistema*. No dizer de Grillo (2006), são todos os gestos e atos da consciência humana constituídos pelas ações de compreensão e interpretação por meio da *palavra interior* (restrita as atividades mentais).

Por outro lado, *numa interação dialética constante* (Souza, 1994), é por meio da *ideologia do cotidiano*, de valores, idéias e princípios apreendidos pela consciência individual, que as esferas ideológicas se cristalizam (Souza, 1994). São nossos *atos, gestos ou palavras*, expressões da *ideologia do cotidiano*, que legitimam a moral, a religião, a ciência, a arte, etc. Neste sentido, é preciso observar que Bakhtin (1979) avalia a relação mútua de influência entre as esferas ideológicas e a *ideologia do cotidiano* por meio da noção de *esfera da comunicação discursiva*.

Em sua *filosofia marxista da linguagem*, o autor busca superar uma visão determinista e mecanicista do marxismo. Para tanto, apresenta a noção de *esfera da comunicação discursiva*, “... como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo” (Grillo, 2006: 143).

Nesta perspectiva, sem preocupar-me em explorar, no presente trabalho, a análise comparativa que Grillo (2006) realiza em obras de Bakhtin e Bourdieu, entendo, em diálogo com a autora, “a linguagem como terreno comum sobre o qual se assentam todos os

campos/esferas, adquire especificidades e é responsável pela identidade de cada um deles” (Grillo, 2006: 156).

Ao estudar a relação da obra literária com seu contexto social, Bakhtin nos auxilia na compreensão desta tese, ao defender que o escritor não inventa idéias, mas sim, as apreendem a partir da realidade de sua época, *reelaborando-as*, interagindo dialogicamente – *refração da realidade social* (Grillo, 2006). Dessa forma, cada *esfera ideológica* possui uma especificidade para orientação da realidade social, com funções próprias no cotidiano da vida social; são as capacidades e especificidades coercitivas de cada esfera ideológica.

Todavia, todas as esferas são constituídas de uma *natureza comum*, a sua *constituição semiótica, em especial no signo lingüístico* (Grillo, 2006: 144) – a *palavra*. De modo complementar, é preciso considerar que “toda palavra é constituída por um “acento de valor ou apreciativo”, cuja manifestação mais evidente é a entonação expressiva” (Grillo, 2006: 138).

Neste sentido, o signo lingüístico é o lugar onde a *interação verbal* acontece; do encontro e influência mútua entre a base socioeconômica comum e as diversas esferas ideológicas, de existência do corpo social. “Na interação verbal, materializam-se a língua, os signos ideológicos, a intersubjetividade, a articulação fatores externos/internos à esfera” (Grillo, 2006: 144).

Ao distinguir em *níveis – inferiores e superiores* – os mecanismos de constituição da *ideologia do cotidiano*, Bakhtin, em Grillo (2006), me permite perceber que são nos *níveis superiores* das atividades mentais que ocorre o processo de *reelaboração/refração da realidade social*, responsável pelas *práticas discursivas*, por exemplo, de professores no ensino de uma disciplina escolar. Isto porque, os níveis superiores da ideologia do cotidiano...

“...caracterizam-se pelo contato direto com sistema ou esferas ideológicas e, por isso mesmo, mais suscetíveis à influência. ...realiza-se sob a forma de discursos da vida cotidiana ou gêneros cotidianos, tais como a ordem, o pedido, as conversas ...” (Grillo, 2006: 145)

Recorro a Souza (1994) para melhor compreender esses aspectos da relação *interação verbal, consciência e ideologia*. A autora, com Bakhtin, esclarece que a atividade mental é organizada pela expressão do sujeito: “ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o interior de nosso pensamento” (Souza, 1994: 112). Isso significa que, a consciência individual é modificada – *aperfeiçoada, diferenciada, aprimorada* – no processo de expressão e internalização de conteúdos ideológicos, na interação verbal (Souza, 1994).

Por outro lado, fora da expressão objetiva (*gesto, palavra, grito etc.*) a consciência individual é pura ficção (Souza, 1994). Entendo que a autora está se referindo aos *níveis inferiores* da consciência individual, explicitados por Bakhtin (Grillo, 2006). Esses níveis são caracterizados como atividades mentais e pensamentos *confusos e informes* (Grillo, 2006). Isto porque, sem uma simples tomada de consciência, por meio da palavra do outro, dos aspectos ideológicos que estruturam a vida cotidiana, a expressão individual constitui-se apenas de respostas desprovidas de significação social, no dizer de Bakhtin (Souza, 1994), desprovidas de expressão ideológica.

Dessa forma, compreendendo que a *palavra* desempenha papel preponderante na formação ideológica do sujeito, busco a ação do discurso no desempenho de professores, na mobilização de saberes em práticas que possam se transformar em referências para concepções variadas de cidadania, religiosidade, etnia, sexualidade, gênero, entre outras identidades sociais.

Em outras palavras, se a expressão individual é dialogicamente orientada, busco na interação entre a ideologia do cotidiano e a comunicação discursiva das esferas ideológicas, sinais de valores, noções, idéias e conceitos que possam evidenciar pistas de marcas de identidades sociais contidas nas enunciações de professores no exercício do ensino.

A *palavra alheia* – dimensão e possibilidades na constituição de prática discursivas:

Percebo nos estudos de Grillo (2006) sobre o papel da *palavra alheia*, em Bakhtin, possibilidades de análise e compreensão de probabilidades constitutivas do discurso do outro em domínios da vida dos outros – no caso da pesquisa, de professores/alunos. “A palavra alheia desempenha um papel fundamental na formação ideológica do homem e se apresenta como palavra autoritária e como palavra interiormente persuasiva” (grifos meus) (Grillo, 2006: 145).

Segundo as leituras da autora, a *palavra autoritária*, associada às posições de poder das esferas ideológicas, exige reconhecimento e assimilação. Compreendo, então, a título de análise, a palavra docente como *palavra autoritária*; visto que o professor ocupa uma posição de poder no âmbito da esfera escolar.

Por outro lado, a idéia de *palavra interiormente persuasiva*, presente nas esferas ideológicas, complementa as possibilidades de análise das práticas discursivas docentes, posto que, ainda em Grillo (2006), com Bakhtin, fazem parte do emaranhado de palavras, junto com as palavras da *ideologia do cotidiano*, responsáveis pela formação do sujeito.

Em síntese, a título de sistematização, investigar do contexto discursivo da prática de ensino, passa por pensar o exercício de professores de História pela compreensão da *palavra* docente como autoritária porque pronunciada no âmbito das disputas de poder na sala de aula. A necessidade de *reconhecimento e assimilação* por parte dos alunos, dos saberes mobilizados pelos professores, por meio da constituição de enunciações, é fator de legitimação ou resistência nesse jogo de poder. Nesse sentido, a palavra/práticas docentes, faz parte de uma trama de orientações ideológicas, porque formadas pela relação dialógica existente entre a

esfera da educação escolar e as ideologias do cotidiano (palavra interior de professores), que buscam influenciar/formar a produção de sujeitos e saberes na escola. Dessa forma, a natureza da expressão do sujeito cruza a verificação da *esfera da comunicação discursiva*, constituidora da relação entre ideologias do cotidiano e esferas ideológicas, no processo da interação verbal na produção de enunciados.

3.1.3 A questão da identidade temática do enunciado:

Na elaboração do quadro de análise em pauta, a questão da identidade temática do enunciado, seu *tema*, é fundamental para a identificação e compreensão dos elos entre o enunciado e os seus precedentes.

Cada enunciado se constitui num *tema* próprio (Souza, 1994); isto é, no *sentido completo de cada enunciação* (Goulart, 2003). Portanto, de natureza significativa, o *tema* é caracterizado pela atribuição de sentido dado à enunciação; é determinado por formas lingüísticas que entram na composição do enunciado e por elementos não verbais da situação da enunciação (Goulart, 2003). Esta atribuição de sentido é realizada, *completa e exclusivamente por meio da entonação expressiva*, no dizer de Souza (1994: 108) ou, de acordo com a denominação utilizada por Grillo (2006), por uma *expressão valorativa*.

Dessa forma, além de se evidenciar uma impossibilidade de neutralidade quanto aos fatores constitutivos do enunciado, *a relação deste com o seu referente é condicionada pelo campo da comunicação discursiva* (Grillo, 2006: 146). Nesta perspectiva, *a esfera da comunicação discursiva* é dada pela relação entre os valores subjetivos do falante, o conteúdo e o sentido do enunciado – sua identidade temática. Assim, por meio do conceito de *tema*, podemos identificar e “entender, principalmente do ponto de vista ideológico, diferenças sutis de significação em enunciados aparentemente semelhantes” (Goulart, 2003: 105).

Ao explicar que o conceito de *tema*, Goulart (2003) chama a atenção para a necessidade de não se perder os elementos não verbais da enunciação. A pesquisadora considera esses elementos como os mais importantes; pois sem eles, é quase impossível compreender o sentido completo do enunciado: “somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico possui um tema” (Bakhtin, 1988: 132; apud Goulart, 2003: 106).

Segundo Souza (1994), um enunciado envolve critérios éticos, políticos, cognitivos, afetivos. Cada ato da fala é produto do que é dado e daquilo que é, sempre, criado. Este algo novo, nunca repetido, é desvendado pela *entonação expressiva*, que, por sua vez, se integra ao enunciado como parte essencial de sua significação, o seu *tema*.

Pensando nas observações de Souza (1994) e Goulart (2003), para a pesquisa sobre marcas identitárias negociadas por meio de práticas discursivas docentes, a questão que coloco é como a *entonação expressiva* é produzida. Entender esse mecanismo pode me levar a identificar pistas sobre elementos de significação de identidades sociais, constituidoras de sentidos possivelmente negociados nas expressões discursivas/enunciações de professores, em sua prática de ensino.

Souza (1994), sempre em diálogo com Bakhtin, afirma que vibrações sociais e afetivas, que envolvem o falante, são fatores que influenciam sensivelmente a *entonação* dos enunciados. A *entonação* possibilita a identificação da marca da individualidade sem que se perca, contudo, a dimensão social presente na estrutura dialógica da enunciação. Portanto, percebo que “qualquer enunciado se realiza na interdependência da experiência individual com pressão permanente de valores sociais que circulam no contexto do sujeito falante” (Souza, 1994).

Ainda com Souza (1994), assumo a idéia de que a *entonação expressiva* estabelece uma estreita relação da palavra com o contexto social extraverbal, se localizando, por isso, na

fronteira entre o verbal e o não-dito. Esse aspecto me parece muito importante, pois, segundo a autora em pauta, o contexto extraverbal é aquele que dá real sustentação ao que é dito; é, na minha interpretação, um dos fatores que podem levar a identificação de variados discursos que precedem e constituem, dialogicamente, o discurso enunciado.

Essa idéia é esclarecida por Souza (1994) ao utilizar um fragmento de Bakhtin, que apresenta um caso clássico de utilização da entonação expressiva no discurso familiar, retirado da obra de Dostoievsky, *Diários de um escritor*:

...Assim, sem pronunciar uma única outra palavra, eles repetiram seis vezes seguidas sua palavra preferida, um depois do outro, e se fizeram compreender perfeitamente. (Dostoievsky in Bakhtin, 1981^a, p.133) (Souza, 1994: 108).

Uma mesma palavra é expressa de variadas formas, ilustrando a fertilidade da *entonação expressiva* na constituição de enunciações diversas sob uma mesma articulação gramatical. A significação dicionarizada da palavra não constitui um elemento de significação da expressão/enunciação. É na *entonação expressiva* que iremos encontrar elementos para a compreensão do sentido dado às palavras em uso.

Como idéia que agrega e articula o entendimento sobre essa questão, Souza (1994) apresenta a perspectiva da *apreciação* da enunciação. Toda enunciação depende de uma *apreciação* que dela se faz, “pois ela é que irá indicar se uma determinada significação entrou no horizonte dos interlocutores, tanto no horizonte imediato quanto no horizonte social mais amplo de um dado grupo social” (Souza, 1994: 108).

Sendo assim, ao considerar a questão da *apreciação*, reflito sobre a importância de se investigar o *valor apreciativo* que professores constituem sobre aspectos que compõem, polifonicamente, os discursos que antecedem as enunciações expressas, produzidas na docência. Lembrando, como explicitado anteriormente na página sete deste trabalho, que

todo enunciado pressupõe aqueles que o antecedem e os que sucederão (Souza, 1994) e, por isso, só podendo ser compreendidos no interior desse processo, preocupo-me com a *apreciação* produzida por professores, por entender que podem me permitir perceber indícios de mudanças de significação dos enunciados em diálogo. Neste particular, a *apreciação* refere-se ao professor tanto como falante como ouvinte, de determinado(s) sentido da(s) palavra(s) de outro(s), na interação verbal.

Atitude responsiva: a expressão do enunciado:

Grillo (2006) identifica interdiscursividade e intertextualidade como os mecanismos de constituição do diálogo do enunciado com os seus precedentes e o destinatário. Nesta perspectiva, a autora sinaliza a *unidade temática* dos enunciados – o sentido da enunciação – e as respectivas coerções de uma determinada esfera ideológica, como condicionadores do interdiscurso e intertexto. Para explicar o funcionamento deste processo, a autora apresenta a idéia de *atitude responsiva*. Para Grillo (2006), em Bakhtin, a expressão do enunciado deve ser interpretada como uma *atitude responsiva*, em maior ou menor grau, em relação aos enunciados dos outros.

Isso é importante porque podemos perceber que a expressão do sujeito é dada como resposta em relação aos discursos anteriores à própria enunciação, específicos de esferas da atividade humana relativas ao contexto imediato e amplo do falante, bem como daqueles que possivelmente compõem o universo discursivo do destinatário da enunciação. Penso que esta forma de compreensão da expressão individual possibilita perceber indícios da reelaboração de elementos constitutivos das ideologias em diálogo realizada na consciência individual. Esta possibilidade constitui mais um fator metodológico na busca por pistas de marcas identitárias negociadas contidas e negociadas em discursos de professores em sala de aula.

Articulando as observações feitas por Goulart (2003) e Grillo (2006), sobre a *unidade temática da enunciação*, com as considerações de Souza (1994), sobre a revelação do sentido da enunciação pela *entonação expressiva*, concluo que a *atitude responsiva* pode ser percebida pela *entonação expressiva* da enunciação. Dito de outro modo, se o tom produzido quando se fala ou lê, por meio afirmativo, arrogante, discordante, de dúvida, deboche, satisfação, etc., é influenciado pelo meio social, histórico e afetivo do sujeito enunciador é, também por isso, uma resposta aos discursos que estão em diálogo nesses contextos. É na *interação verbal*, dialogicamente constituída na enunciação, que encontramos respostas aos elementos constituidores da interdiscursividade/intertextualidade, expressa na entonação dada ao enunciado, produtora, por sua vez, do sentido dado ao discurso produzido.

Sobre este aspecto, todavia, penso que devo considerar as ponderações de Bakhtin, por Souza (1994), sobre a *amplitude, heterogeneidade e complexidade das relações dialógicas*, em particular nas enunciações docentes. A autora nos auxilia ao colocar:

Para Bakhtin, as relações dialógicas são muito particulares e não podem ser reduzidas às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real; são, por assim dizer, muito mais amplas, heterogêneas e complexas. Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica. Portanto, as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos (Souza, 1994: 100).

Desta forma, acredito que, para dar conta do objeto de investigação delimitado – marcas identitárias negociadas em práticas discursivas de professores de História na Educação Básica – devo buscar pistas, indícios, sinais em discursos, dialogicamente estabelecidos no processo da interação verbal, expressa nas enunciações docentes. Estes discursos, essas vozes, podem estar localizados em enunciados distantes, no tempo e no espaço, das práticas discursivas produzidas e mobilizadas em sala de aula. Neste sentido, além da análise dos discursos

constituídos em aulas da disciplina escolar História, penso ser importante, por meio de entrevistas temáticas de história de vida profissional, buscar tais referências discursivas. Isto porque, percebo essas referências como constituintes de *atitudes responsivas* docentes, expressas nas *entonações* das enunciações produzidas no exercício do ensino.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS:

Não importa a que enfoque o historiador se dedique ou esteja mais habituado, dificilmente ele poderá alcançar um sucesso pleno no seu ofício se não conhecer todos outros enfoques possíveis. (Barros, 2004)

Em vista do caráter multidisciplinar do campo da Educação³², trabalho com a perspectiva de diálogo e articulação com outros campos da produção do conhecimento nas Ciências Humanas. E, neste sentido, sinto a necessidade de definição do contexto, ou ambiente, metodológico em que se realizou esta pesquisa.

Nesses termos, penso que os Estudos Culturais se apresentaram como a dimensão do campo de produção do conhecimento científico mais pertinente para tratar de estudos em torno de práticas discursivas, entre outros objetos, do âmbito escolar, já que atravessadas pela polissêmica noção de cultura.

Com relação ao tipo de abordagem, especificamente ao campo de observação, caminho por meio das orientações metodológicas do *modelo indiciário* da micro-historiografia e da Teoria Dialógica da Linguagem, que me possibilitaram realizar a produção dos dados e análise dos discursos; ou seja, como instrumentos para tratamento das fontes produzidas na pesquisa.

No que concerne aos domínios percorridos, o foco de investigação foi constituído por práticas discursivas de um professor de História, no ambiente de suas salas de aula na Educação Básica.

³² Sobre este aspecto ver a discussão sobre a conquista de um estatuto de legitimidade para o campo da Educação em: BRANDÃO, Zaia. *A Historiografia da Educação na Encruzilhada*. In: Saviani, Demerval e outros (org.). *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, São Paulo: Autores Associados (pp.100-114).

Neste sentido, este capítulo procura apresentar a opção e o percurso metodológico utilizados para investigação realizada. Objetivo também esclarecer, da forma possível, alguns aspectos da vida profissional do professor³³, cujas práticas discursivas produzidas, durante as aulas observadas e gravadas, tornaram-se objeto da investigação em pauta. Dessa forma, acredito que podemos ter um panorama do ambiente empírico e do trabalho metodológico realizado.

4.1 – Primeiras considerações

Durante algum tempo considerei adequado realizar esta pesquisa dentro dos parâmetros de um *estudo de caso*. Porém, com o desenvolvimento do Projeto de Dissertação, a participação na pesquisa de Monteiro (2006-2007)³⁴, bem como os estudos realizados nas disciplinas³⁵ Pesquisa em Educação e Seminário de Dissertação, pude constatar que o meu caminho investigativo se inseria em outra perspectiva metodológica.

Ao partir do pressuposto do currículo como prática de significação e, por isso, espaço de negociação/constituição de identidades sociais, devo considerar também que a importância da escola e do professor escolhidos não estão em si mesmos. No caso desta pesquisa, escola e professor representaram uma possibilidade de investigação, um campo que me permitiu observar aspectos daquilo que realmente me interessava, o meu problema de pesquisa.

Por meio de Stubbs e Delamont (1976), Lüdke e André (1986) fundamentam essa perspectiva quando dizem que *é a natureza dos problemas que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado* (Lüdke e André 1986: 15).

³³ A fim de preservar a identificação do docente, o nome do professor é fictício.

³⁴ A pesquisa PPGE / UFRJ – NEC: História ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar (2005/07); Prof^a. Dr^a. Ana Maria F. da C. Monteiro.

³⁵ Disciplinas do PPGE/UFRJ – Mestrado.

Portanto, ao assumir que o “caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (Ludke e André, 1986), abri mão de um *estudo de caso* por entender que o caso é sempre bem delimitado, e o seu interesse está circunscrito naquilo que ele tem de particular – “o estudo de caso é o estudo de *um* caso...” (Ludke e André, 1986).

Partilhando das considerações de Moreira (2008:40) de que, no contexto da contemporaneidade, é “útil analisar, nesse conturbado panorama, que identidades ajudamos a formar com nossas aulas e atividades”, considero todas as práticas discursivas realizadas na docência como possibilidades de reflexão sobre a constituição das significações produzidas em sala de aula, que reforçam, desqualificam e/ou reconstroem marcas sobre quem somos. Portanto, (re)afirmo que nem o professor, muito menos a escola escolhidos para esta pesquisa, o foram por representar algo especial no processo curricular de negociação de marcas identitárias no ensino da disciplina escolar História. A escolha se deu meramente por oportunidade de realização do trabalho desenvolvido.

Por fim e por tudo isso, esta pesquisa se realizou por meio da investigação dos discursos da docência de apenas um professor da disciplina escolar História, na instituição escolar na qual exerce a sua função. Fato que, repito mais uma vez, não se constitui em um *estudo de caso*.

4.2 – Possibilidades metodológicas do campo da História para o campo da Educação – a micro-análise.

A prática micro-históricográfica não deve ser definida propriamente pelo que se vê, mas pelo modo como se vê.

(Barros, 2004)

Se o campo do currículo me fez ver e constituir um problema de pesquisa – a negociação de identidades sociais no ensino de História – e o campo da linguagem me mostrou como analisar e produzir uma significação sobre este processo, senti falta de um procedimento para produzir os dados a serem analisados.

Desta forma, recorri a uma abordagem do campo da História em que o trabalho de investigação passa, necessariamente, pela busca de aspectos muitas vezes desconsiderados, ou mesmo, que passariam despercebidos, em abordagens mais macro no campo das Ciências Humanas – a Micro-História³⁶.

Devo, porém, afirmar que esta pesquisa não se trata de um trabalho historiográfico, já que seu objeto é específico do campo da educação (Brandão, s. d.). E sim, que o instrumental de tratamento das fontes desta pesquisa se insere no plano de uma abordagem micro-historiográfica. Nesta perspectiva, tomo a micro-historiografia como uma forma de observar as fontes, caracterizada pela micro-análise, e não como uma corrente historiográfica³⁷ (Barros, 2004).

Neste sentido, o que busquei foi um estudo que, por meio de um determinado objeto, possibilitasse uma compreensão de aspectos de um dado processo que, numa perspectiva mais macro, passariam considerados.

Passo agora a algumas considerações sobre essa abordagem; observações teóricas acerca da produção dos dados para a investigação em pauta.

³⁶ Na intenção de refletir sobre as inúmeras sub-especialidades que constituem o campo da História no contemporâneo, o historiador e Prof. de História José D'Assunção Barros distingue “muito claramente as divisões que se referem a dimensões (enfoques), as divisões que se referem a abordagens (ou modos de fazer a História), e as divisões intermináveis que se referem aos domínios (áreas de concentração em torno de certas temáticas e objetos possíveis)” (Barros, 2004: 8). Desse modo, a Micro-História, como a História Local, Regional, Quantitativa e Imediata, está colocada como uma abordagem em relação ao campo de observação investigado (Barros, 2004).

³⁷ Entendendo *corrente historiográfica* como teoria de construção do conhecimento em História, como o positivismo ou o materialismo histórico.

Os objetos de investigação da micro-historiografia não precisam ser circunscritos a um micro-espço, um micro-recorte, podendo constituir-se, por exemplo, em práticas sociais relativas a um contexto mais amplo. O que se quer dizer é que essas práticas sociais podem ser percebidas por meio de “uma redução na escala de observação (...) com o intuito de se perceber aspectos que de outro modo passariam despercebidos” (Barros, 2004: 143). É neste sentido que incluo a docência em geral e o ensino de História em particular. Ao estudar as práticas discursivas de um professor de História, não me preocupo com suas práticas discursivas em si. Mas, através delas, busco compreender possibilidades de constituição de significações de posições de sujeito, no mundo social, por meio da História ensinada.

Não se trata, portanto, de perceber no fragmento o todo. Mas sim, segundo a ótica da Micro-História, dar conta de apreender e compreender alguns aspectos do problema em questão a partir de *pistas* possivelmente identificadas no objeto a ser analisado. Ou seja, aspectos que poderão ser percebidos através da apreciação micro-localizada do foco de observação. Neste sentido, há um “redimensionamento de objetos e questões que põem em dúvida as certezas estabelecidas pela história social de recorte marcadamente macro-estrutural” (Guimarães, 2000).

Em outras palavras, a Micro-História se preocupa com algo que está além dos objetos em si mesmos. Por isso essa abordagem, já reconhecida pela historiografia contemporânea³⁸, não pode ser confundida com um *estudo de caso*, aspecto clássico da prática da pesquisa qualitativa do campo da Educação.

Isto não significa dizer que a Micro-História possui a intenção de estabelecer generalizações. Mas sim, de outro modo, não generalista e não homogeneizante, perceber

³⁸ Sobre este reconhecimento ver, entre outros: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Micro-história: reconstruindo o campo de possibilidades. Rio de Janeiro: Topoi, n.º. 1, pp. 217-223; VAINFAS, Ronaldo. Micro-história: os protagonistas anônimos da História. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

algo do todo no particular (Barros, 2004), por meio daquilo que escapa a uma análise mais macro de investigação. Sobre esta perspectiva:

A idéia é que, embora não seja possível enxergar a sociedade inteira a partir de um fragmento social, por mais que ele seja cuidadosamente escolhido, será possível – dependendo do problema escolhido – enxergar algo da realidade social que envolve o fragmento humano examinado. (Barros, 2004: 156).

Em termos metodológicos, como nos explicita Barros (2004), busco o *algo* no todo, por meio da *micro* e não da macro apreciação do objeto. Destaco para este trabalho, a construção de uma escala de observação reduzida, por meio dos *detalhes* e do *exame intensivo* das fontes produzidas pela pesquisa. Nesta perspectiva, procurei me apropriar, nesta abordagem, da observação dos pormenores do objeto, e não o seu conjunto. Assim, encontrei no *método indiciário* aquilo que procurava para a produção dos dados a serem analisados.

Este “paradigma”³⁹, também conhecido como *paradigma indiciário*, começou a se afirmar nas Ciências Humanas no final do século XIX, “baseado justamente na semiótica” (Ginzburg, 2002: 151). Tentando mostrar as origens deste *modelo epistemológico*, Ginzburg (2002) chamou de *paradigma indiciário* o “modo de tratar as fontes que predomina na Micro-História” (Barros, 2004: 169).

Em “Jogos de Escala: a experiência da micro-análise”, Jacques Revel, nas palavras de Guimarães (2000: 217):

... parece compartilhar desta tradição, assim como contribui para legitimar um viés da pesquisa histórica, hoje com largos espaços de reconhecimento nos seminários da Ècole des Hautes Études em Sciences Sociales (...) ainda que seus começos estejam associados à historiografia italiana e nomes como o do historiador Carlo Ginzburg e Giovanni Levi.

³⁹ Segundo nota do próprio autor, Ginzburg (2002) emprega este termo na acepção proposta por Kuhn em *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1969) – A estrutura das Revoluções Científicas – onde paradigma é apresentado como aquilo que é partilhado por uma comunidade científica e aquilo que investe os seus membros de um caráter de cientificidade.

Buscando “demonstrar a relevância de fenômenos aparentemente negligenciáveis, era indispensável recorrer a instrumentos de observação e escalas de investigação diferentes dos usuais” (Ginzburg, 2002: 10). Dessa forma, o diálogo com Ginzburg (2002) me possibilitou a apropriação de uma metodologia investigativa para uma pesquisa que se preocupou não com a identificação e interpretação dos significados, mas com a pluralidade das possíveis significações constituídas na negociação de marcas identitárias, possivelmente presentes nos discursos do ensino de História.

Procurando ampliar os fundamentos para a articulação Cultura, História e Linguagem, encontrei em Barros (2004) alguns encaminhamentos. O autor explica:

Como a linguagem é essencialmente dialógica (envolve necessariamente um confronto plural de vozes diferenciadas) os diálogos entre a Sociologia da Cultura e a lingüística acabaram abrindo espaço para uma concepção mais plural e dialógica da Cultura. Nesta esteira, é ainda dentro do Materialismo Histórico, que encontraremos a inspiração para uma História Cultural que tomaremos a liberdade de adjetivar como “polifônica”. Pensar a cultura em termos de polifonia é buscar as suas múltiplas vozes, seja para identificar a interação e o contraste entre extratos culturais diversificados no interior de uma mesma sociedade, seja para examinar o diálogo ou o “choque cultural” entre duas culturas ou civilizações distintas. (Barros, 2004: 73)

Sem querer entrar em uma discussão sobre o emprego do termo “essencialmente” e a expressão “choque cultural”, utilizados pelo autor, percebo nestas análises as raízes do *modelo indiciário* de análise dos dados produzidos por pesquisas que se situam no contexto de estudos historiográficos que dialogam com a articulação cultura e linguagem.

Dentro deste viés, Carlo Ginzburg, historiador dedicado à dimensão da História Cultural por meio de uma abordagem micro, busca em Mikhail Bakhtin alguns fundamentos para os seus estudos (Barros, 2004). As reflexões teóricas de Bakhtin sobre discurso e intertextualidade contribuem para as análises e produções deste historiador (Barros, 2004). A

partir do exame que Bakhtin realizou sobre aspectos da cultura popular pela ótica de um intelectual renascentista⁴⁰, Ginzburg, em *O Queijo e os Vermes*⁴¹, propõe o caminho inverso. O autor analisa, por meio dos discursos de um moleiro do século XVI, considerando a polifonia desses registros discursivos, os processos e procedimentos oficiais da Inquisição. Objetos distintos, abordagens análogas: “possibilidade de empreender a leitura de uma cultura a partir de outra” (Barros, 2004).

Desta forma, dentro de uma abordagem qualitativa do campo da pesquisa em educação, em diálogo e articulação com a micro-historiografia e a linguagem, priorizei a observação de aulas e entrevistas semi-estruturadas como fontes dos discursos a serem trabalhados. As entrevistas foram realizadas em dois momentos: a primeira para a produção de dados sobre aspectos gerais daquilo que Bakhtin (1979) chama de *contexto social mais amplo e imediato* do ambiente de produção das enunciações, as quais viria a analisar. Objetivando ampliar o quadro de possibilidades de *pistas* e *indícios* sobre os referidos contextos, a segunda entrevista foi realizada para o registro do relato oral sobre a produção e explicação das aulas ministradas.

4.3 – Considerações sobre a prática de pesquisa:

Instigada por Amorim (2003) e Geraldi (2003) a pensar a tarefa de pesquisa em sua dimensão ética e, porque não dizer, estética, recorri às suas reflexões, em seus diálogos com Bakhtin, para refletir sobre um procedimento ético-metodológico para a produção do texto deste trabalho. Portando, ao redigir os caminhos e resultados deste trabalho, não desconsidero a própria *Teoria dialógica da Linguagem*. Isto facilitou a produção textual e o

⁴⁰ BAKHTIN, M. *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rebelais*. São Paulo: Hucitec, 1985.

⁴¹ GINZBURG, C. *O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo, Companhia das Letras, 3ª ed., 1987.

meu posicionamento quanto aos resultados da pesquisa, como reconhecidamente produtos do dialogismo presente na interação verbal entre pesquisador e pesquisado.

Para tanto me apropriei dos estudos de Amorim (2003) sobre as reflexões de Bakhtin a propósito da criação artística. A autora apresenta o conceito de *exotopia* para indicar que a pesquisa é lugar de tensão entre o pesquisador (o eu) e o pesquisado (o outro). Entre a análise e compreensão daquilo que o pesquisador produz, expresso no texto da pesquisa, e a expressão objetivada pelo próprio pesquisado *há sempre diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores –... meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo* (Amorim, 2003: 14).

Neste sentido, a visão que constituímos sobre o outro *excede* aquela que ele tem de si mesmo; e vice-versa. Esse *excedente de visão* (Geraldini, 2003) é resultado de experiências diversas de cada um; ousou dizer, experiências de significação dos fatos e das coisas, do mundo. Assim, as experiências que cada um constitui são singulares. Portanto, metodologicamente, é precisei assumir uma *posição exotópica* (Amorim, 2003) para alcançar *pistas* sobre a significação do outro sobre nós, sobre o mundo. Para alcançá-las é precisei de um afastamento teórico-metodológico que residiu na estratégia de buscar no outro – o professor – os traços de significação constituídos pelas diversas e múltiplas enunciações expressas dialogicamente. Foi preciso identificar *indícios* sobre a leitura que o outro faz de si, para depois, por meio de fundamentos teóricos de análise, configurar a minha análise e compreensão daquilo que ele vê (Amorim, 2003).

Em outros termos, reconhecendo a própria dimensão dialógica da pesquisa, enquanto produção discursiva, assumi o meu lugar exterior à enunciação do outro – *Exotopia significa desdobramentos de olhares a partir de um lugar exterior* (Amorim, 2003: 14). Essa atitude reconhece que aquilo que falamos do outro é resultado do sentido/significação que dele

constituímos. Isso é importante porque possibilita que o outro se veja, analise e compreenda por meio de uma nova configuração, de nossos discursos.

Essas reflexões sobre a dimensão ética da pesquisa são ampliadas, também por Amorim (2003) ao desenvolver o problema da *responsabilidade* em Bakhtin. A autora, afirma que a produção do conhecimento teórico, ou científico, só se torna ético quando transformado em ato; isto é, quando o pesquisador assume a sua responsabilidade autoral. Essa responsabilidade é dada pelo reconhecimento da posição do pensamento produzido e do contexto de sua produção. Assim, *só há ética na produção do evento* (Amorim, 2003: 16), porque assumo, enquanto pesquisador, a posição singular da pesquisa realizada.

Neste contexto, marcada pela Graduação em História⁴², pelo ensino desta disciplina na Educação Básica⁴³, como formadora de professores na SME/RJ⁴⁴, pelos estudos do campo do currículo e do campo da Linguagem⁴⁵, assumo a opção pela pesquisa sobre identidades sociais no ensino de História pelo fato de perceber a constituição de identidades sociais como um objetivo marcante das práticas dessa disciplina escolar.

4.4 – Uma trajetória interrompida

Considerando os critérios estabelecidos para a seleção do professor e sua escola, parti para o contato com professores conhecidos que pudessem indicar outros profissionais do ensino de História, na Educação Básica, que pudessem participar da pesquisa. Todavia, ao realizar uma das tantas provas de aula da turma de licenciandos (2007) da Prática de Ensino de História⁴⁶,

⁴² PUC/RJ e UFRJ.

⁴³ Professora da Rede Pública e da Rede Particular da Cidade do RJ desde 1984.

⁴⁴ Equipe do Desenvolvimento Curricular, desde 2001.

⁴⁵ Mestrado em Educação do PPGE/UFRJ; Especialização em Educação PUC/RJ ; estudos realizados na SME/DGED/Diretoria de Educação Fundamental-RJ.

⁴⁶ Sou Professora Substituta de Didática Especial e Prática de Ensino de História na Faculdade de Educação da UFRJ.

deparei-me com um professor que, a princípio se colocou receptiva ao projeto. Era um professor de uma Escola Pública Estadual, do Ensino Médio, período noturno. Muito organizado, dedicado e dinâmico, concordou, após conversa inicial de apresentação e sondagem, em participar da pesquisa.

Dessa forma, iniciei as observações das aulas, após a realização da primeira entrevista. Como seguia orientações recebidas no Exame do Projeto de Dissertação, não precisava observar grande número de aulas. Bastava, na verdade, uma aula ministrada, podendo, para fins de enriquecimento da análise, acompanhar duas turmas de uma mesma série/nível. Decidi acompanhar uma unidade temática do programa. Como era o 4º bimestre letivo, do 3º ano do Ensino Médio, o assunto era “Regime Militar no Brasil (1964/85)”.

Após 12 aulas observadas e gravadas, recebi um comunicado do professor em pauta cancelando a sua participação na pesquisa. Suas justificativas eram de ordem particular e profissional. Depois de muito argumentar, esclarecendo, mais de uma vez, que a pesquisa não tinha como objetivo avaliar a qualidade das aulas, tive que me conformar e recomeçar todo o processo de busca de um professor/escola. Assim foi feito.

Porém, com o final do ano letivo de 2007, a parte empírica deste trabalho só pode se realizar com a o início das atividades escolares de 2008. Dessa forma, após novas sondagens, mais uma vez por meio de alunos da Prática de Ensino, cheguei ao Professor/Escola que fazem parte, como objetos de investigação, desta pesquisa.

4.5 – O Professor sujeito do objeto da investigação:

Por ocasião desta pesquisa, acompanhei as aulas de um Professor de História em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Paulo é um professor de quarenta e nove (49) anos e dezenove (19) anos de magistério. Tem dedicação exclusiva (40 horas semanais) e, aprovado por concurso, exerce, há cinco anos, suas funções de docente na Escola onde foi realizada a pesquisa. Formando-se em 1989 pela UERJ no Bacharelado e Licenciatura em História, já passou por alguns estabelecimentos de ensino das Redes Públicas e Privadas do Estado do Rio de Janeiro.

Um dado me chamou a atenção, Paulo também se formou, nos anos de 1980, na Educação Básica, em uma Escola Técnica. Nesta Escola realizou estudos sobre “Estrutura Naval”. Segundo seus depoimentos, aos dezoito anos foi logo trabalhar nesta área. Trabalhou em estaleiros, na supervisão de obras e realização de projetos de arquitetura naval.

Acredito que, por ter feito um curso técnico e ter tido poucas aulas de História, foi se interessar por esta área do conhecimento por caminhos da vida privada. Ele mesmo nos diz:

Então, eu tive poucas aulas de história ao longo da minha vida [...] Então quando eu fiquei mais velho, trabalhando na construção naval, com tempo vago a noite... Minhas irmãs tinham acabado de fazer faculdade à noite. E, o meu caminho, através da cultura, livros, comecei a pensar... E é engraçado, teve uma novela que passou na Rede Globo [...] era professor de história, tinha uma cultura enorme, era todo antenado! [...] aí fiquei prestando atenção naquilo. E eu já tava querendo fazer uma coisa que eu gostasse, que era biologia. Eu tinha uma coisa de querer viver num lugar mais distante, sítio, essas coisa. Mas aí, estudando pra biologia, eu vi que não era minha “praia”. Vi que eu gostava de História! E pintou esse lance e aí eu resolvi fazer a faculdade de História.

Todavia, o interesse pelo ensino de História, pela profissão docente, foi sendo constituído ao longo do Curso de Graduação. Ao perguntar sobre o início do seu interesse no magistério, Paulo foi enfático em afirmar que as questões relacionadas à docência foram despertadas pelas vivências no cotidiano da formação inicial:

*Não! Quando eu entrei não! Quando eu entrei não (na faculdade de História). Eu pensei em fazer como um espaço mesmo, ocupando aquele espaço. Porque eu gostava mesmo (de História). Depois, eu comecei a ir participando de seminários, discussões. Foi depois que eu comecei a pensar em dar aula. Esse passou a ser o projeto, manter o trabalho na construção naval durante o dia e dar aula, eventualmente, à noite [...] Bom, eu acho que todo professor gosta de aparecer, em primeiro lugar! A gente gosta de ficar lá na frente, aparecendo pra os alunos! E nos seminários você começa a fazer isso, né. Aí você percebe que fala legal, as pessoas prestam atenção! Aí as pessoas elogiam, dizem que você apresentou legal um trabalho. Eu me lembro de tinha um trabalho de História da América que eu apresentei **muito** bem, que eu tinha que apresentar para o grupo, e foi muito bom, né... Então, isso começou a me chamar a atenção.*

É preciso observar, porém, que, segundo o próprio Paulo, a sua dedicação ao magistério foi consequência dos caminhos da sua história particular de vida:

No ano, quando eu me formei, a construção naval foi à falência; todas as empresas fechando! A minha empresa, [...] que tinha uns 110 e num dia foram mandados embora 95! E aí quando eu me vi naquela situação, e com um bom dinheiro na mão, que eu tinha ganhado uma indenização muito boa, aí eu pensei: “ah, eu vou à luta”. E aí eu dei sorte, fiz o meu concurso, e no primeiro concurso que eu fiz eu passei (Rede Pública do Estado). Logo fui chamado para o Centro Educacional (Centro Educacional de Niterói – Rede particular de Ensino), e foi assim. Foi uma coisa meio assim, coisas que aconteceram na minha história e que foram interessantes.

Penso, contudo, que estes fatos não desqualificam de modo algum a opção pelo magistério em geral e pelo ensino de História em particular. Ao contrário, analisando as concepções de Paulo sobre as finalidades do ensino de História, acredito que o seu projeto de formação origina-se, também, pelas vivências no mundo do trabalho da construção naval.

Como veremos mais adiante, Paulo dedica-se à docência por acreditar na sua função como importante na formação de uma cidadania política e plena de seus alunos. Fato que já denota uma intencionalidade de constituição de uma marca de sujeito por meio de ensino de História:

a marca da cidadania politicamente crítica. Vejamos como Paulo se insere no contexto de formação:

Então eu adoro essas coisas. Então eu procuro trabalhar isso com eles, passar isso pra eles. É por isso que eu trabalho muito com a desconstrução, sempre mostrando os dois lados: “Olha, é um demônio! Mas esse demônio...” (referindo-se a aula sobre o Estado Novo – Vargas), eu mostro os dois lados pra eles. Pra levar os meus alunos a pensar nas coisas que as pessoas fizeram. E até porque o objetivo maior é educá-los politicamente, esse é o meu objetivo maior. Ou pelo menos deixar uma sementinha lá dentro, né. [...] Tem o passado, tem uma influência naquelas situações. E fazer pensar que eles possam ter mudanças, podem ter mudanças. Para o bem ou para o mal! Para o bem ou para o mal! Então, não é só aquilo que está; é fazer eles pensarem em relação a isso, à História. Porque eu acho que o barato é perceber a dinâmica, que eles façam uma reflexão sobre... Ter um pensamento mais crítico. Isso aí é em todas as disciplinas, tá?! A História tem uma questão muito importante nisso aí!

Exercendo, concomitante com a Regência de Turma, a *Coordenação de Ciências Sociais* da Escola, foi o próprio Professor Paulo que me recebeu no primeiro contato que tive na instituição. Expostos os interesses e objetivos da minha visita inicial, Paulo se prontificou a participar da pesquisa. Agendamos a data da primeira entrevista e das aulas que seriam observadas e gravadas. Desde o início pude observar o interesse e a disposição para o projeto que estava apresentado.

Penso ser pertinente observar que Paulo tem Mestrado em Educação e é doutorando, também em Educação, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Por ocasião deste primeiro contato, me esclareceu, porém, que não tinha conseguido realizar um estudo sobre o ensino de História. Por isso, dedicava-se a área de mídia e educação. Acredito que estes fatores tenham contribuído para promover o bom andamento do trabalho investigativo, que Paulo está acostumado com o ambiente, os procedimentos e dinâmicas da pesquisa acadêmica.

Nesta perspectiva, considere que as práticas discursivas de Paulo me permitiriam, de acordo com o aparato teórico-metodológico utilizado, trazer à tona um determinado diálogo entre

discursos, entre textos, de uma determinada rede de práticas culturais de significação. Práticas que, em interação, fazem parte do cotidiano curricular do ensino de História na constituição das posições de sujeito de nossos alunos.

CAPÍTULO 5: PRÁTICAS DISCURSIVAS DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NEGOCIANDO MARCAS IDENTITÁRIAS.

...as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados. (DeNora e Mehan, 1994 apud Moita Lopes, 2002).

5.1 Identificando os contextos das enunciações:

Tomando como orientação teórico-metodológica para esta pesquisa a *teoria dialógica da linguagem*, inicio buscando *pistas* dos *acabamentos avaliativos* (Grillo, 2006), ou seja, aquilo que irá constituir o *sentido das enunciações* (Fiorin, 2006) expressas por Paulo. Para tanto, identifico alguns *indícios* do contexto social mais amplo e imediato das falas do professor, e observo alguns *sinais* de referências da subjetividade de idéias, conceitos, valores nesses universos discursivos. Desta forma, por meio desses *indícios*, procuro me aproximar da interdiscursividade presente nos discursos do Professor Paulo.

Penso ser esta forma, na perspectiva do dialogismo proposto por Bakhtin, uma possibilidade de analisar e chegar perto da compreensão dos sentidos das posições de sujeito no mundo (Hall, 2006), negociadas pelas práticas discursivas do Professor Paulo, em suas aulas. Isto porque, lembrando, são as circunstâncias sociais e histórias da vida deste professor e a forma como se relaciona com os outros, nesses contextos, que irão fundar as orientações dialógicas que, por sua vez, irão constituir as expressões discursivas de Paulo, o seu processo de interação verbal (Grillo, 2006).

5.1.1 – O contexto social mais amplo: vozes da formação inicial e da formação continuada, de amigos, da política e da arte – interdiscursos:

Partindo do fazer docente, das formas ou modos de ensinar História, na educação básica, percebo, por meio das práticas discursivas analisadas, dois aspectos importantes para iniciar as análises propostas para este capítulo: o primeiro diz respeito às metodologias desenvolvidas e o segundo a própria constituição do saber histórico escolar⁴⁷. Desta forma, considerei que iniciar a tarefa, passaria por reconhecer Paulo como sujeito, constituído por meio da linguagem manifesta nas múltiplas vozes daqueles que, historicamente, foram personagens dos processos ou procedimentos das reformas curriculares dos anos 1980/90 e do contexto de revisão paradigmática na construção do conhecimento histórico. Penso que, inicialmente, esses contextos foram marcantes em vozes que negociaram sentidos constituidores dos discursos do professor em pauta. Por isso, passo agora a tentativa de explicitação desses contextos, ou melhor, a identificação de algumas vozes presentes nesses contextos.

As metodologias hoje utilizadas no ensino de História no Brasil revelam as mudanças na configuração do ensino, de modo geral, e do ensino da disciplina escolar História, de modo particular, das últimas décadas. As raízes dessas mudanças se situam, principalmente, no contexto de debates e iniciativas de formação desenvolvidos nos anos 1980/90 (Schmidt, 2002). Neste contexto, as preocupações de encontros, congressos e seminários do período centravam-se na formação do professor de História e do cotidiano da sala de aula. Constatase que:

Os debates levaram ao enfrentamento de questões principalmente em duas vertentes: modernização dos currículos de 1º, 2º e 3º graus e a qualificação e atualização de professores de História. Muitos esforços,

⁴⁷ Como já mencionado, trabalho na perspectiva do reconhecimento da especificidade de um saber escolar, do conhecimento escolar (Chevallard (1991), Develay (1992, 1995), Forquin (1992, 1993)). Desta forma, entendo o saber histórico escolar como um saber com constituição própria que se referencia não só na História acadêmica, sua matriz científica, “mas também com outros saberes que circulam no contexto cultural de referência” (Monteiro, 2006: 3). Sobre a especificidade do saber histórico escolar ver também: Monteiro, 2002 e Gabriel, 2003.

recursos humanos e financeiros foram e estão sendo dispendidos nesse sentido em vários estados do Brasil, por parte das Secretarias de Educação, Instituições de Ensino superior e de 1º e 2º graus. (Schmidt, 2002: 54)

Segundo Bittencourt (2002), as propostas curriculares ditas oficiais, em circulação no meio educacional do período, caracterizam-se pela heterogeneidade em relação às concepções sobre métodos, técnicas e conteúdos da história a ser ensinada. Desta forma, a “impressão de ambivalências e contradições quanto à dimensão de tais reformulações” (Bittencourt, 2002: 12), marcaram o contexto da formação inicial e continuada de professores de História.

Sem me preocupar em discutir as questões sobre metodologias do ensino da disciplina escolar História, é a partir deste quadro que situo e caracterizo, inicialmente, as aulas ministradas pelo Professor Paulo: uma tensão entre a *abordagem dialogada* e a *abordagem construtivista* de ensino⁴⁸. Faço isso porque acredito, amparada na concepção dialógica da linguagem, que esse contexto de mudanças, pontualmente caracterizado, está, de alguma forma, presente na dinâmica empreendida por Paulo ao constituir suas práticas discursivas de ensino⁴⁹. É neste contexto que o professor viveu a sua formação inicial e foi marcado, como veremos a seguir, por práticas pedagógicas que fizeram parte tanto de reflexões como de experimentações no ensino, vivenciados por Paulo no processo de formação continuada em serviço.

Nas aulas observadas, existia uma preocupação constante com a participação dos alunos, “interrogado(s) com questões individuais ou coletivas (...) por ter caráter interativo, que dá a impressão de a classe participar da construção de seu próprio saber” (Schmidt e Cainelli, 2004: 33). E, existia também o objetivo de privilegiar “a auto-aprendizagem experimental em detrimento da transmissão do saber já produzido (...) baseado em problemas metodológicos e

⁴⁸ Sobre este aspecto, ver: Schmidt, 2002: 32-33.

⁴⁹ Esta análise será ampliada posteriormente, na parte dedicada às análises dos contextos das enunciações.

lacunas nocionais dos alunos, bem como explorando suas representações e expectativas.” (Schmidt e Cainelli, 2004: 33).

Desta forma, Paulo procura constituir, o mais possível, um papel de mediador na construção do conhecimento de seus alunos sobre a História. Veremos o quanto a perspectiva construtivista domina o seu ideal de fazer pedagógico; o quanto acredita nesta concepção de ensino. Todavia, é relevante observar que, apesar de ter o construtivismo como uma opção metodológica dominante, a sua prática é também marcada por outras formas de ensinar como a *abordagem dialogada* (Schmidt e Cainelli, 2004). Neste sentido, verifico que os meios colocados em prática, por este professor, para o ensino de História, constituem-se por *vestígios* de diferentes fazeres pedagógicos, em constante (re)significação, porque em diálogo ininterrupto com as vozes da formação continuada – salas de professores, reuniões de planejamento, conselhos de classe, entre outros espaços.

... as vezes para o aluno, ele fica: “poxa, já vem mais coisas pra gente fazer?!”. Tem alunos meus que pedem: “dá uma aula expositiva hoje; leva aí uma aula expositiva!”. Porque muitas vezes fica também pesado pra eles essa coisa de sempre ser chamado pra pensar. Por outro lado, aí ao longo, o meu primeiro movimento foi esse, tornar a aula dinâmica, mais agradável, pra tornar o aprendizado mais produtivo. [...] Então, se você não faz uma atividade dessas, você pode falar lá na frente, mas não quer dizer que eles vão aprender! [...] Ver um garoto pegar um filme e desenhar, a partir do filme ele consegue tirar n coisas, n coisas importantes sobre aquilo ali. Então eu acho que é uma questão minha esse ensinamento; muito da minha prática.

Sobre outro aspecto, reflexões sobre a epistemologia do conhecimento histórico escolar (Gabriel e Monteiro, 2007; Monteiro, 2007) me fizeram perceber a própria dinâmica da construção discursiva de Paulo, elaborada durante as suas aulas, como expressão de uma “inteligibilidade narrativa inerente ao ensino de história” (Gabriel e Monteiro, 2007).

Nesta perspectiva, procurando entender o contexto de referência para a construção desse saber, por meio dos discursos do professor, percebo que a estrutura narrativa constituída por

Paulo pode ser reconhecida na dimensão de uma “estrutura de sustentação da construção didática que tem uma finalidade própria” (Monteiro, 2007).

Mas por que me preocupar com essa questão, pensar o papel da narrativa como dimensão constitutiva do conhecimento histórico escolar, em uma pesquisa sobre identidades sociais nos discursos da docência de História? Para tentar responder, recorro ao campo da História, seu papel e suas contribuições, para a compreensão do processo de negociação/constituição das identidades e na produção de narrativas (Gabriel e Monteiro, 2007).

Sem me preocupar em entrar no debate, mas fazendo uso dele, reconheço o potencial da dimensão discursiva para o ensino de História; a fertilidade do conceito de narrativa para a análise da constituição da História como saber escolar. Neste contexto, entendo narrativa não em uma perspectiva, descritiva e factual, de uma História positivista, e sim, no âmbito da constituição de um discurso capaz de instituir uma “inteligibilidade para os comportamentos, representações, realizações e ações humanas, passados e presentes” (Gabriel e Monteiro, 2007: 6), uma narrativa histórica e não uma História narrativa.

Dialogando com Paul Ricoeur, entre outros autores, Gabriel e Monteiro (2007: 8) exploram as considerações do autor sobre o conceito de tempo histórico, procurando percebê-lo como fator constituinte da própria ciência da História. Isto por que:

Para ele, a dimensão narrativa do conhecimento histórico deve ser entendida de forma estritamente articulada ao tempo histórico e vice-versa. Como afirma Ricoeur, o desafio consiste em pensar a “narrativa como guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (Ricoeur, 1997). (Gabriel e Monteiro, 2007: 8).

Com base nesta perspectiva, as autoras desenvolveram pesquisas com o objetivo de buscar compreender a configuração narrativa que estrutura o conhecimento histórico escolar. Este, entendido como resultado do processo de transposição didática, onde é possível explorar as

potencialidades da articulação tempo e narrativa e dos conceitos de intriga e enredo, presentes na construção discursiva deste saber. Assim,

Essa análise se constitui, por sua vez, como exemplo vivo de processos implícitos na produção do conhecimento escolar em História, numa perspectiva que assume a incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência, necessárias e fundamentais, não produz uma réplica, mas sim um conhecimento com características próprias da cultura escolar. (Gabriel e Monteiro, 2007: 8).

Neste contexto de reflexões, observei nas construções discursivas do Professor Paulo, os seguintes elementos de uma estrutura narrativa (Blancafort, 2000 apud Monteiro, 2007: 130):

- Uma temporalidade: existe uma sucessão de acontecimentos em um tempo que avança;
- Unidade temática: garantida por pelo menos um sujeito ator, individual ou coletivo, agente ou paciente;
- Transformações: os estados e características mudam;
- Unidade de ação através de um processo integrador: de uma situação inicial se chega a uma situação final, a um desfecho, através do processo de transformação;
- Causalidade: há intriga, que se cria através das relações causais entre os acontecimentos.

Como ilustração dessas observações, apresento o seguinte fragmento discursivo de uma aula do Professor. Nele, entendo uma construção narrativa do processo que culmina, “mais adiante”, no movimento Constitucionalista de 1932, no Brasil: existe um personagem central (Getúlio Vargas), personagens secundários (oligarquias rurais e urbanas), uma trama (a volta da democracia no Brasil, pós Revolução de 30) e um desfecho, que mesmo sendo provisório, ilustra uma “moral da história”:

Getúlio vai ser colocado como presidente. E começa o Governo Provisório a fazer essas modificações, [...] Só que tem o seguinte: Getúlio começa a fazer essas modificações; só que no fundo no fundo, qual seria o caminho agora a ser travado? Que caminho que iria ter? Porque Getúlio assume; ele assume com os tenentes que vão lhe dar apoio. E a primeira coisa que ele começa a fazer é o quê? Ele começa a colocar interventores nos Estados. Porque já tá diante de um novo governo.

Ora, do momento que ele começa a colocar interventores nos Estados, pessoas indicadas por ele, e a maioria era do exército, não é (?), ou ligadas a isso. Quem que ele começa a não agradar, no momento que ele vai colocando pessoas nos estados pra ter os governadores e tudo o mais? (alunos se manifestam: “os coronéis!”. Mas, mais do que os coronéis, os chefes das oligarquias que começam a perceber que aquele esquema político, que eles tinham antes, começa a ser cortado, tá? (aluno diz: “Ele vai ter o controle total!”). Começa a modificar determinadas situações. Eles chegam e começam a se preocupar com isso. Principalmente uma (oligarquia) de um determinado Estado! Qual será o Estado que não deve estar gostando nada disso? (aluno responde “São Paulo!”). São Paulo! Uma oligarquia que antes tinha um grande poder, uma grande influência, agora começa a não ter. Ai você vai ter um movimento [...] Que é o movimento constitucionalista de 1932, certo?! No qual eles queriam o quê? Uma volta à situação política normal no Brasil. A volta de eleições e de tudo o mais. Por que eles queriam isso? Porque eles amam a democracia? É por isso que eles queriam isso, por amor à democracia? (alunos responde “Nãaaaao!!!”) Por que eles queriam a volta das relações democráticas? Eles querem uma volta pra voltar ao velho esquemão! Porque com o velho esquemão, eles voltariam a situação como era antes. Só que o Brasil já tá passando por um outro momento! [...] Getúlio, muito esperto, chega lá e diz: “vamos lá, meu camarada, vamos aqui bater um papinho”...”agora vamos conversar”. E faz um acordo! Promete que o que, que o Brasil vai voltar a situação normal de democracia. [...] Ele cede as pressões e começa a caminhar o Brasil para a volta de uma relação, de um governo mais democrático. É feito uma Constituição. Com participação! É eleita uma Constituinte e é feita a Constituição de 1934.

Penso que, a narrativa histórica como uma forma de construção da História ensinada também se constitui em um campo de possibilidades para observação e investigação de como os elementos escolhidos para essa estrutura discursiva vão negociando sentidos, pela linguagem: idéias, valores, concepções de mundo e, por isso, marcas identitárias.

Portanto, nesses primeiros aspectos, relacionados ao contexto de mudanças nas concepções metodológicas (1980/90) e da própria historiografia, já pude perceber algumas vozes, que interagiram no processo de construção das práticas discursivas de Paulo, em suas aulas: a preferência e defesa das práticas construtivistas e a construção narrativa da História por ele ensinada, trazem vestígios de vozes em diálogo no processo de constituição das expressões verbais do professor.

É, nesse contexto, que Paulo inicia seu processo de formação como professor da disciplina escolar História.

É eu me formei em 89, né. Então eu entre na História em 85, por aí. [...] quando eu passei, na verdade, eu passei pra FAUPE, que tinha lá em São Cristóvão, né. Ai depois eu pedi transferência pra UERJ, depois de um ano.

Portanto, é a partir dessa situação que iremos encontrar, nos discursos de Paulo, outras vozes que marcaram dialogicamente a formação do professor.

É interessante verificar que, ao ser indagado sobre o papel da formação pedagógica, da licenciatura, o professor enfatiza a importância das práticas desempenhadas por dois professores: um responsável pela Prática de Ensino (Professor Dirceu) e outro da graduação em História (Professor Aldemir). Curiosamente, o Professor Aldemir, ministrava aulas na formação do historiador e não na formação do docente da História escolar. Penso que o fragmento discursivo abaixo ilustra como as práticas do Professor Aldemir marcaram os discursos constituídos na docência de Paulo:

Na própria FAUPE, nesse um ano que eu fiquei, tinha um professor, que não era da parte pedagógica, era da parte de História, o Aldemir. Só que o Aldemir trabalhava na sala de aula os seus conteúdos de História com um monte de dinâmicas, com muitas dinâmicas. E aí, o maior barato de tudo isso, foi que depois que eu fui descobrir por que. Na verdade ele atuava numa escola, que era uma escola experimental (Centro Educacional de Niterói - CEN) que ele atuava em Niterói, e que depois eu fui trabalhar com ele. E ele dava a prática daquela escola. E num certo sentido eu fui muito feliz em sala muito por causa dessa escola.

Já o Professor Dirceu, surge como referência marcante para Paulo porque:

... porque o Dirceu me chamou a atenção de coisas práticas: o que você vai utilizar com os alunos, né! Me lembro de uma coisa que eu trabalhei antes de entrar aqui no CEFET, eu trabalhei durante quatorze anos numa escola. Nessa escola eu trabalhava em diversas séries, e uma das coisas que eu sempre fazia com eles era um trabalho que eu

aprendi com o Dirceu, que era como escrever seu nome de forma diferente. Então as crianças ficavam doidas com aquilo, as crianças ficavam alucinadas com aquele negócio, né... então esse professor tinha isso! As outras eram complicadas...porque você tinha algumas aulas que realmente eram complicadas; aquele negócio das leis, tinha que decorar as leis...e eu acho que nós, também os alunos, tínhamos um preconceito também, sabe, em relação as matérias pedagógicas. [...] E tinha umas coisas de decoreba. Então, eu acho que as aulas do Dirceu, desse professor, marcou mais porque eram mais dinâmicas, mais de prática mesmo e tal, né! [...] Faziam sentido pra a questão do ensino, pra aplicar na sala de aula. Então havia mais um gancho aí, né...então, tanto é que quando eu comecei a dar aula, uma das primeiras pessoas que eu recorri foi ele. Eu recorri, eu levei um material pra ele ver, pra trabalhar com os alunos, coisa e tal, né.

Em outros momentos das entrevistas realizadas, ao ser solicitado a falar mais sobre o destaque que estava dando às aulas mais dinâmicas, em detrimento de uma abordagem mais expositiva, tradicional, surgem novas vozes da formação. Desta vez do processo de formação continuada; em especial, o tempo de serviço desempenhado no Centro Educacional de Niterói (CEN). As reuniões de planejamento e de avaliação, o convívio com outros professores, com coordenadores, permaneceram presentes, em interação dialógica, constituindo parte das vozes de referência das práticas discursivas de Paulo, no ensino de História.

O CEN é uma escola, hoje ela está com diversos problemas, né...Ela entrou numa grave crise econômica ...e ao que alguns colegas me falam hoje, parece até que já desvirtuou. Mas antigamente, quando ela surgiu, né, acho que pelos anos 60, ela tinha uma proposta de ser uma escola experimental. Dona Myrthez, que fundou a escola, né...Então era uma escola que se notabilizava por desenvolver dentro da sala de aula práticas, além de discussões, né... Quando eu entrei, por exemplo, toda 5ªfeira, você tinha reuniões na parte da tarde. Eram pagos três tempos pra gente pra discutir. Depois, com a crise, isso foi diminuindo. Então você tinha reuniões pra discutir a prática, aquilo que você desenvolvia na sala de aula. Então, você tinha um alunado que era preparado desde pequeno a trabalhar em trabalho em grupo. A aula expositiva não era uma coisa muito incentivada na escola, os próprios alunos não agüentavam uma aula expositiva durante muito tempo. Então eu acho que isso desenvolve muito o professor a utilizar outras práticas em na sala de aula. Isso me influenciou bastante, né!

No depoimento a seguir, percebo a força que o caráter construtivista conquistou para as aulas de Paulo:

A aula de História é uma aula pesada, mas é uma aula pesada porque tem muita falação. [...] Eu acho que isso é uma grande marca nas aulas de História. [...] Muitas vezes é falação, falação, falação!!! E decoreba, e isso e aquilo! ...então eu sempre tive essa coisa de que é uma aula pesada. Então, os professores que me marcaram, o Dirceu, o Aldemir... Então, a aula de História deve ser mais lúdica, mais versátil, mais dinâmica, para facilitar o aprendizado. Não é o lúdico pelo lúdico! É o lúdico pelo dinâmico! Nem pra você ser o ser o cara legal. É pra tornar o estudo da História mais dinâmico, produtivo. Bem produtivo mesmo! É por isso! Às vezes para o aluno, ele fica: “puxa, já vem mais coisas pra gente fazer?!”. Tem alunos meus que pedem: “dá uma aula expositiva hoje; leva ai uma aula expositiva!”. Porque muitas vezes fica também pesado pra eles essa coisa de sempre ser chamado pra pensar. [...] o meu primeiro movimento foi esse, tornar a aula dinâmica, mais agradável, pra tornar o aprendizado mais produtivo. Depois, desenvolvendo isso, fui vendo que era preciso levar a reflexão, levar ele a pensar; a pensar mais nos conteúdos da História. Porque ai você leva ele a ter uma maior reflexão [...] Então, se vc não faz uma atividade dessas, você pode falar lá na frente, mas não quer dizer que eles vão aprender! Não é ele que articulou, não é ele que fez a reflexão! Esse é o objetivo!

Dessa forma, acredito que, como *campo social mais amplo* para a constituição discursiva de Paulo em sua prática de ensino, as aulas do Professor Aldemir, do professor Dirceu e do exercício da profissão no CEN, constituem indícios das vozes, em diálogo, produtoras de discursos sobre o ensino da História escolar. É o próprio Professor que me oferece essas pistas ao afirmar:

Mostrar também pra eles que a história tende a ser também uma coisa que não é tão pesada. Mas isso é difícil. [...] aquela coisa só chata, da aula expositiva, disso, daquilo. Partir pra uma outra questão: história pode também ser mais lúdica, é um atrativo. Mas não é mole! Porque por outro lado se trabalha com conteúdos que ...eu acho que ninguém vai pra escola porque quer, pelo menos a minoria vai. Na verdade porque é obrigado socialmente. É obrigado socialmente a estudar determinadas coisas; ele não escolhe, e passa por aí mesmo: “você quer estudar o quê?” É muito complicado você enfrentar isso. Então, fica uma dança ai, né. Eu tento mesclar essas duas coisas, que a história não seja essa coisa eminentemente, somente pesada, que tenha um lado bom de estudo. Mas consciente de que isso não vai

pegar todo mundo, e vou meter os pés pelas mãos em alguns momentos. Hoje eu me dou bem, amanhã não.

Ainda investigando o contexto social amplo das práticas discursivas pesquisadas, observo outras vozes para além dos contextos da formação docente. Música, literatura, política, são alguns conteúdos que identificam alguns elos entre as vozes predecessoras e as enunciações⁵⁰ do Professor Paulo.

Amizades da juventude: as idéias, gostos, fazeres. Discursos que precedem e se relacionam, interagem nos discursos de Paulo. Discursos que, historicamente produzidos, trazem as marcas de seus produtores, espaços, processos e esferas de produção; é o princípio dialógico da linguagem, expresso na interdiscursividade presente nas falas do entrevistado (Goulart, 2003).

Paulo lembra:

...eu também fui um péssimo aluno, fui um péssimo aluno! Os meus amigos também, eram todos péssimos! A rapaziada... mas a gente tinha uma coisa muito boa, que era a gente gostava muito de ler, e era uma literatura que era muito legal. [...] Ah, isso aí em 70, na década de 70. Gostava muito de ler, gostava muito de cinema. A gente tinha uma vida cultural muito intensa... Eu gosto muito de rock, né. A gente escutava muito rock and holl. A gente queria saber sobre a vida dos caras! Então a gente buscava livros sobre a vida dos guitarristas. Então esse lance cultural mexia muito com a gente. E a história acabou vindo por aí. [...] Foi muito mais com meus amigos, nós sempre gostamos muito de política, sempre discutimos muito questões de política, né. E na época, eu morava no Barreto e tínhamos um grupo grande de colegas, e tinham os irmãos mais velhos! E foi muito interessante que os irmãos mais velhos, de alguns colegas, não tinham preconceito com a gente. Então, era época da ditadura, aquelas coisas todas, né. Ai eles conversavam com a gente sobre política e aquilo foi uma coisa que foi alimentando, foi alimentando essa coisa toda. É bem nesse sentido!

Neste sentido, penso que, com auxílio de Bakhtin (1979) e seus estudiosos, posso refletir sobre o dialogismo presente nas falas produzidas por Paulo, para as entrevistas em pauta. Isto porque, esses depoimentos são expressões de uma comunicação ininterrupta (Souza, 1994), já

⁵⁰ Lembrando que toda enunciação é uma “objetivação externa da atividade mental” (Bakhtin, 1979).

que são produtos da “interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto social mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística.” (Bakhtin, 1979: 121). Em outros termos, pensando no fenômeno do dialogismo como constituidor de sentidos, na linguagem, posso pensar as práticas discursivas de Paulo, suas enunciações, como processos, provisórios e ininterruptos, de (re)elaboração dos elementos simbólicos presentes nas vozes em diálogo, nesses contextos sociais amplos: reformas curriculares dos anos 1980/90, historiografia, professores da graduação e licenciatura, amigos, política e arte.

Nesta perspectiva, partindo da idéia de que “todo o enunciado pressupõe aqueles que o antecedem e todos os que o sucederão” (Souza, 1994), não posso deixar de considerar que os depoimentos orais produzidos para este trabalho também trazem a presença da pesquisadora. Este fato, fundamentado na *teoria dialógica da linguagem* (Grillo, 2006), me leva a pressupor que os depoimentos orais produzidos para a pesquisa em pauta consideram as expectativas da ouvinte/interlocutora/pesquisadora. Dessa forma, não posso deixar de observar as falas de Paulo como *atitudes responsivas* que, no processo de *interação verbal*, colocam em diálogo tanto os discursos e textos anteriores como o meu próprio universo discursivo (Grillo, 2006). Pontuo que, neste trabalho, não me preocupei em investigar as influências da minha interlocução na produção de sentidos dos discursos de Paulo. Porém, considero que o fato de saber que dialogava com uma professora que também é professora de História contribuiu, de algum modo, para a reelaboração de elementos constitutivos das ideologias em diálogo na consciência individual do professor.

Tudo isso não significa, desconsiderar *a autoria* das expressões exteriorizadas oralmente por Paulo. Nesta perspectiva, reafirmo a singularidade da expressão individual do professor (Fiorin, 2006), já que entendo suas práticas discursivas não como meras reproduções de vozes

dominantes. E sim, como um processo de reelaboração de enunciados predecessores e sucessores de suas expressões enunciativas, marcado por tensões e disputas (Fiorin, 2006).

5.1.2 – O contexto social imediato: ambiente escolar, alunos, professores, proposta pedagógica, coordenação – outros discursos em diálogo:

Realizei esta pesquisa em uma Escola Pública Técnica, situada no Estado do Rio de Janeiro.

Fundada na metade do século passado, nos anos 40, esta Escola situa-se em um amplo terreno, em local de grande movimentação urbana, em meio a prédios residenciais e empresariais. Encontra-se em um bairro que conta com grande comércio, escolas das redes públicas e particular de ensino, hospitais, universidades e ampla rede de transporte.

É formada por um conjunto arquitetônico que abriga suas salas, auditórios, laboratórios, biblioteca, área esportiva, salas de coordenação pedagógica, setores administrativos, cantina, entre outros locais observados. Pode-se afirmar que tanto a estrutura física do prédio como o mobiliário escolar encontram-se em bom estado de conservação, permitindo um perfeito uso dos espaços da instituição para os fins a que se destinam.

Para o Ensino Médio e Técnico, funciona nos períodos do matutino e vespertino. Durante o turno da manhã os alunos cursam as disciplinas da Educação Básica e no turno da tarde as matérias destinadas à formação tecnológica.

Nas palavras de Paulo, a Escola é:

...é uma escola muito boa, não?! É uma escola muito boa com uma estrutura... Eu tenho cinco anos (na Escola). Então só posso falar desse tempo pra cá, né. Então é uma estrutura boa; é uma escola, você vê: eu tenho na minha sala dois computadores (sala da Coordenação), para um grupo de 14 professores. É, temos auditórios. Agora alguns blocos estão recebendo ar condicionado. Ela poderia ter melhores condições, como multimídia em todas as salas. Tem caminhado para isso, existe um planejamento pra isso, né. Existem recursos, pelo que eu estou

sabendo. E tem uma das coisas que é o seu melhor: o aluno... [...] Então, pode-se dizer que em sua maioria (a Escola) é um bom lugar pra se dar aula. Você não vê aqui desobediência, alunos agressivos, né. [...] E de excelente profissionais.

Durante o período de observação, acompanhamento e gravação para esta pesquisa, percebi, em várias ocasiões, que os professores trocavam idéias sobre os conteúdos a ensinar, comentários sobre o que estavam trabalhando em suas aulas e sobre os alunos – comportamento, desempenho. Porém, constatei também, a princípio, certa liberdade quanto à escolha de procedimentos didáticos e concepções pedagógicas. Esta percepção foi favorecida, neste primeiro momento, por ser além de pesquisadora, professora responsável pelo estágio supervisionado de alguns licenciandos, naquele estabelecimento de ensino. Estes acompanhavam as aulas de outros professores, além do Paulo.

Neste sentido, buscando identificar as dinâmicas que envolviam o planejamento escolar vivenciado por Paulo, na Escola, questionei sobre a coordenação pedagógica e as respectivas respostas dos professores em relação a este trabalho. Pensava em identificar mais *pistas* que me levassem a ampliar o contexto de discursos presentes nas práticas de Paulo em relação a metodologias, seleção de conteúdos a ensinar e formas de avaliação no ensino de História.

As primeiras impressões foram confirmadas pelas falas do professor. Realmente havia certa independência e flexibilidade quanto aos referidos aspectos. As cobranças de uma coordenação geral são mais no plano administrativo do que pedagógico: lançamento de notas; cumprimento do calendário, levantamento de necessidades materiais, entre outros aspectos.

Olha isso não existe! Não existe no sentido de uma obrigatoriedade na escola. [...] Eu vejo que o que existe é um critério burocrático: os professores tem que lançar nota tal, precisamos de isso ou aquilo. Tá precisando de que? De computador, de alguma coisa? Vamos pegar isso aqui, vamos isso, vamos aquilo, tá.

Todavia, havia também uma tentativa de entrosamento pedagógico no grupo. É preciso lembrar que Paulo é o Coordenador da área de Ciências Sociais, o que leva a supor que está à frente desse processo de integração no sentido de instituir uma coerência quanto a objetivos e fins do ensino da disciplina e da área (História, Geografia, Sociologia). Neste aspecto inclui-se, como não poderia deixar de ser, a definição daquilo que o grupo considera importante ensinar e aprender.

Mas é uma escola que tem que avançar muito nisso. Agora com relação a outras coisas, no meu modo de ver, na minha experiência, principalmente em relação ao CEN, ela deixa muito a pecar na questão pedagógica. É uma escola que tem que avançar muito na questão pedagógica. Está sendo feito isso! Eu acho que hoje está se abrindo mais pra esse lado. Tá tendo uma discussão sobre o projeto político institucional. Aqui chama-se projeto político institucional (em referência ao Projeto Político Pedagógico); está sendo revisto. [...] Então eu acho que hoje está caminhando. Só que o que eu chamo de uma questão pedagógica? Uma maior liberdade de ação, objetivos mais definidos, trabalho coletivo, trabalho interdisciplinar. Caminhar pra os professores irem revendo as suas práticas, né. Analisar como é que os alunos estão vendo as nossas aulas. Eu acho que, eu falo sempre para os meus professores, é a gente enriquecer mais. [...] Precisa discutir as questões pedagógicas, questões de avaliação, como nós estamos avaliando. E o que mais precisar pra gente enriquecer a escola, tá.

Sem poder detectar *indícios* das vozes desses professores⁵¹ nas práticas discursivas da docência de Paulo, considero que os encontros mensais da Coordenação também constituem um universo de possíveis concepções sobre o ensino de História presentes nas formas de significação instituídas pelo professor em sala de aula.

Sobre a Coordenação Pedagógica, nas palavras de Paulo:

Aqui na nossa Coordenação, o que nós criamos, foi um encontro mensal, um encontro mensal, de uma hora e meia, na prática, de duas horas, no qual a gente procura discutir isso. No ano passado, por exemplo, foi a primeira vez, foi mais produtivo. Nós discutimos, nós revemos o nosso programa, víamos o que nos estávamos trabalhando. Porque era uma

⁵¹ Penso que, para tanto, precisaria acompanhar as reuniões da Coordenação de Área, da Escola.

coisa incrível, nós não sabíamos o que os outros estavam trabalhando, o que geografia tá fazendo, o que história tá fazendo. Sabemos entre nós professores, mas não no grupo. Então a gente reviu o programa. Nós estamos revendo o programa de história... estamos trabalhando, procurando fechar, aglutinar objetivos. Então nós estamos fazendo isso agora, tá. Mas não é molhe, porque... mas é uma coisa nossa, dos professores do colegiado: os professores de história, de geografia, de sociologia que sentiram essa necessidade. E nós conquistamos esse espaço. Então não foi uma coisa assim de cunho pedagógico institucional, no sentido de dinamizar e impulsionar.

Acredito que os alunos são os maiores estímulos do professor desta pesquisa. Neles, ele encontra a razão de ser de seu trabalho. Penso que esta postura, pelo que já foi dito da formação inicial e continuada, contém muitas marcas textuais de enunciações predecessoras – Dirceu, Aldemir, CEN... afinal,

O aluno é muito bom! É um aluno que favorece você trabalhar bem, fazer n atividades. [...] É um aluno que você ainda pode programar um debate; dar uma aula dialogada, que ele responde né. É óbvio que não são todas as turmas. Porque também tem essa coisa de dizer que todos são assim. Não é isso! Você tem alunos que, tem turmas que eu já peguei uns que são capetas! São capetas, mas elas são raridade [...] Eu acho que isso é que é importante, mexer com este aluno, com a história nesse sentido, pra ele ter uma visão mesmo da sociedade, bem diferenciada. E... isso não quer dizer que o outro lado entenda, que esteja interessado, nem que você vá mexer.[...] E eu acho que quem trabalha com as ciências humanas, é isso, você joga a semente, que vai germinar ali. [...] ela (História) pode mudar o seu olhar as suas questões. Então eu acho que é tentar abrir os olhos dessa garotada! [...] Então eu acho que trabalhar aqui, na questão do aluno, é uma coisa muito boa, ele (o colégio) te oferece um bom aluno pra você fazer um trabalho; não há o que reclamar!

5.2 – Identidades sociais: produção de sentidos nas enunciações de uma docência – a autoria das práticas discursivas de um professor no ensino de História

Retomo o texto *Os sentidos do ensino de História* (Monteiro, 2006) para, após o desenvolvimento do presente trabalho, até este ponto, reafirmar o pressuposto da

centralidade do papel do professor no processo de negociação de sentidos daquilo que se ensina em História, na escola básica.

Pensar que a história escolar é reinventada em cada aula (Monteiro, 2006) é considerar que o professor se referencia em uma História que está “presente em várias dimensões e espaços da vida social atual” (Monteiro, 2006: 7). Na perspectiva do dialogismo, isto significa também, reconhecer que o professor reelabora elementos dessas *práticas sociais de referência* (Martinand, 1986 apud Monteiro, 2006:7), apreendidos nos processos de interação verbal, vivenciados nos contextos social amplo e imediato das enunciações da docência, negociando/constituindo sentidos aquilo que ensina. Desta forma, os sentidos negociados no ensino de História são constituídos dialogicamente.

Nesta perspectiva, para refletir sobre este aspecto particular, presente na educação escolar básica, penso ser preciso observar os fatores constituidores do *acabamento avaliativo* das enunciações expressas para o ensino; aquilo que dá sentido à expressão individual (Grillo, 2006), no ensino da disciplina História.

Conforme as reflexões desenvolvidas no Capítulo três (3) do presente trabalho, devo considerar, então, como elementos de constituição do *acabamento avaliativo*, isto é, de significação por meio das enunciações, tanto o horizonte social imediato como as especificidades de cada esfera da produção ideológica (ciência, literatura, etc.) e seus *temas* recorrentes (Grillo, 2006), pelas *voces* do contexto mais amplo, expressos nesses discursos.

Após ter tentado realizar esta tarefa, na parte imediatamente anterior a esta (5.1 – identificando os contextos das enunciações), nos limites dessa dissertação de Mestrado, aventuro-me agora a buscar identificar os sentidos que estão em negociação por meio das práticas discursivas investigadas, em uma aula da disciplina escolar História, para uma turma do 3º ano do Ensino Médio. Para tanto, procuro perceber por meio de valores, idéias, conceitos estabelecidos dialogicamente na relação entre os enunciados e o contexto social

amplo e imediato identificados, marcas identitárias constituidoras das subjetividades do sujeito enunciador, o professor.

Lembro que, neste trabalho tenho como objeto o processo de negociação de marcas identitárias por meio das práticas discursivas enunciadas no ensino de História, com o objetivo de refletir sobre o papel que os professores desta disciplina ocupam na formação de posições de sujeito, as identidades sociais.

Desta forma, priorizei investigar os contextos sociais amplos e imediatos expressos pelas enunciações do próprio professor. Penso que o foco no professor se explica, mais uma vez, por considerá-lo como uma voz central nos sentidos constituídos, também dialogicamente, pelos alunos, na escola. Não desconsidero, portanto, a necessidade de verificação da constituição desses sentidos, pelos sujeitos da aprendizagem. Todavia, noto que este não é o objeto desta pesquisa. O que pretendo é observar quem e o que representamos como falamos (Hall, 1990 apud Woodward, 2007) pelo lado do enunciador; uma forma de refletir sobre as intencionalidades presentes nas expressões discursivas individuais.

Nesta perspectiva, busco na palavra enunciada pelo professor Paulo *indícios* de idéias, valores, noções, conceitos formadores de marcas identitárias por ele reelaborados em processos dialógicos de interação verbal, constituidores de suas perspectivas de posições de sujeito no mundo. Em outras palavras, se a palavra ganha um *acabamento* ao ser transformada em enunciado, este acabamento, negociador de sentido(s), desvenda a *autoria* do enunciador (Fiorin, 2006) e, portanto, fornece *pistas* de suas intencionalidades.

Acredito que esta observação pode ser evidenciada pelo fragmento discursivo analisado abaixo, quando, falando do processo de industrialização de um período da História do Brasil conhecido como República Velha (1889/1930), o professor parece constituir uma concepção dicotômica – dominante versus dominado – em relação ao posicionamento dos sujeitos em classes sociais.

(1)⁵² ... *E ao criar uma indústria, você vai também criar dois tipos de grupos sociais. Que também podemos colocar aí como classes ou grupos de classes, tá?! Se nós estamos falando de indústria, nós também estamos falando, a nível da classe dominante, qual o grupo social? (aluno responde) Uma burguesia, mas uma burguesia de que tipo? Voltada para que atividade? (aluno responde). Industrial, uma burguesia industrial começa a se desenvolver. E do momento que você tem uma burguesia industrial se desenvolvendo, com a indústria, também surge uma outra classe. Qual é a outra classe que vai surgir aí? (alguns alunos respondem). Os operários, correto, os operários, nesses centros urbanos. E você, também com eles, já antes, ao desenvolver com eles, vai vir também um comércio, e com eles um proletariado, que começa a se estender no Brasil [...] Você já tem aí uma classe operária. **Essa classe operária ela vai sofrer muito com esse estado liberal que se instala no Brasil. Uma vez que esse estado liberal vai ter uma intervenção principalmente na economia. Em alguns sentidos, principalmente, para proteger o setor cafeeiro, e alguns interesses dos grandes proprietários, não é?!***

Entendendo a *enunciação* como um discurso⁵³ marcado por um todo de sentido produzido dialogicamente (Fiorin, 2006), penso que por meio dessa expressão individual o professor procura significar duas coisas. Primeiro a tentativa de explicar a História por meio de uma idéia de causalidade, de causa e conseqüência, procurando estabelecer “um sentido ao presente, tendo como referência o passado” (Schmidt e Cainelli, 2004: 76); configuração que parece procurar facilitar a aprendizagem do aluno. Porém, esta forma de constituição do processo histórico, pelo ensino, não é objeto desta investigação. Em segundo, a constituição de uma concepção binária de organização da sociedade em classes sociais dominantes e dominadas, onde percebo as vozes do materialismo histórico, base historiográfica de sua formação. Este sim objeto de reflexão dessa pesquisa.

Acredito que, autores marxistas⁵⁴, discursos da graduação e licenciatura, vozes da formação em serviço, discussões políticas com amigos (anos 1970), ambiente de trabalho na construção

⁵² Utilizarei esses marcadores numéricos para identificar, na análise que farei, os fragmentos discursivos a qual estarei me referindo.

⁵³ Lembro que utilizo discurso como manifestação aparente da concepção discursiva autônoma dos falantes (Fiorin, 2006).

⁵⁴ O professor Paulo cita Eric Hobsbawm e Antonio Gramsci como referências.

naval, constituem algumas referências discursivas em diálogo, nos contextos sociais indicados, presentes e reelaborados pelo professor na idéia de luta de classes enunciada por Paulo. Vejamos o que ele próprio nos diz a esse respeito:

No caso, uma das coisas que sempre me fascinaram na História é a questão da ideologia. A ideologia é uma coisa que sempre me fascinou. Como que aquele setor dominante consegue passar aquilo. [...] Eu sou gramsciano, trabalho muito com a ideologia, e isso sempre me fascinou. Então eu adoro essas coisas. Então eu procuro trabalhar isso com eles, passar isso pra eles. É por isso que eu trabalho muito com a desconstrução, sempre mostrando os dois lados: “Olha, é um demônio. Mas esse demônio...” eu mostro os dois lados pra eles. Pra levar os meus alunos a pensar nas coisas que as pessoas fizeram. E até porque o objetivo maior é educá-los politicamente, esse é o meu objetivo maior. Ou pelo menos deixar uma sementinha lá dentro, né.

A intenção expressa por Paulo de trabalhar com o desvendamento de ideologias presentes na História, desconstruindo mitos e discursos, é clara. Para refletir sobre este aspecto, considero dois fatores. O primeiro que a expressão individual é dialogicamente orientada, onde a consciência individual é constituída de fora para dentro, no meio social, por meio dos materiais semióticos que a organizam, adquiridos nas interações verbais (Grillo, 2006). O segundo, complemento do primeiro, que na relação entre a *enunciação* e o *contexto*, o discurso não é concebido como reflexo da situação, e sim como um *acabamento avaliativo*; como *autoria* (Grillo, 2006), e por isso como uma prática de significação. Dessa forma, é possível entender tanto a atividade mental como a enunciação como atividades sociais e históricas. E porque isso é importante? Para considerar que:

Quando a atividade mental se realiza sob a forma de enunciação, a orientação social a qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. (Bakhtin, 1979: 117).

Dessa forma, acredito se “o contexto imediato determina quais serão os ouvintes possíveis (...) para as quais serão orientadas a consciência e a forma da enunciação” (Bakhtin, 1979: 114), nas práticas discursivas constituídas pelo professor Paulo em suas aulas, a presença de seus alunos, do ambiente escolar no qual estão inseridos, com sua estrutura material, pessoal e pedagógica e institucional, estão presentes.

Neste sentido, percebo o fragmento discursivo (1) como uma construção verbal enunciada na aula que se enquadra perfeitamente nesta perspectiva de análise. Uma forma dicotômica e binária de se posicionar no mundo parece ser celebrada: ou se pertence à classe dominante ou a classe dominada; ou se mau ou se é bom. A História torna-se um campo de aprendizagem que contribui para o desvendamento dessa relação de dominação, por meio da compreensão das ideologias em disputa, onde o professor acaba negociando a idéia de uma sociedade dividida entre bem e mal, bons e ruins. Estaria Paulo buscando, por considerar as perspectivas binárias como regulares no cotidiano do senso comum, constituir uma forma de facilitar a aprendizagem de seus alunos? Questão para futura investigação.

Observo, também, que estas idéias são negociadas por escolhas de palavras e entonações que irão qualificar e desqualificar as posições de classe expressas pelo professor. Neste sentido, encontrei, várias vezes, a expressão “*não é?!*” como estratégia de qualificação para aquilo que o professor queria significar. Em outros momentos, Paulo valorizou determinados termos e/ou expressões com a mesma finalidade.

Desta forma, ao dizer “essa classe operária ela vai sofrer MUITO com esse estado liberal que se instala no Brasil”, penso que Paulo acaba, neste momento, passando a idéia de que pertencer à classe operária é sinônimo de sofrimento. Digo isso porque considero a ênfase na palavra MUITO, ilustrada aqui em letras maiúsculas, uma forma de demonstrar o destaque dado às possíveis dificuldades sofridas por essa classe social no período. Compreendo, também, que a entonação que finaliza a enunciação negocia um sentido de Estado como

representante exclusivo dos interesses de uma classe dominante, não abrindo espaço para a percepção de movimentos sociais outros que possam significar outros interesses de classe.

Ao terminar a enunciação (1) com a pergunta-exclamação “*não é?!*”, o professor parece indicar que a defesa dos interesses das elites econômicas pelo Estado é uma questão naturalizada no Brasil. Faço esta análise por considerar que *toda palavra é constituída por um “acento de valor ou apreciativo”, cuja manifestação mais evidente é a entonação expressiva* (Grillo, 2006: 138). Desta forma, percebo que a posição da palavra na oração e o destaque dado a ela, por meio da entonação que expressa ao mesmo tempo dúvida e certeza, pode indicar que o professor valoriza e negocia as posições de classe social no Brasil marcadas por uma História determinista, entre aqueles que possuem riquezas e aqueles que não possuem; entre os que são beneficiados e aqueles que são continuamente explorados.

Continuando as explicações sobre a República Velha no Brasil, Paulo expressa:

(2) *Mas, com relação à classe trabalhadora, vai ser comum, na época, se colocar que o estado não tem que intervir na relação capital e trabalho, a não ser pra **enfiar o cacete no trabalhador e defender a propriedade privada, não é?!** Essa é a intervenção, é repressão. Só que não é que o estado não pode intervir! Pode intervir com quê? Por exemplo, criando leis, uma legislação. Transformando aquilo em leis, uma questão quase de direitos universais para todos os trabalhadores. Isso era considerado quase uma grande intervenção e que o estado não poderia fazer. Isso seria facilitado também por quê? Porque, o esquema político da República Velha excluía boa parte da população!* (falando sobre o processo eleitoral).

Foram várias as oportunidades em que o professor Paulo expressou a sua opção por trabalhar o ensino de História na perspectiva crítica de desvendamento das relações de poder e, por isso, como luta política de superação das desigualdades sociais⁵⁵. Todavia, por meio dos

⁵⁵ Por exemplo, quando perguntado sobre a dinâmica escolhida para a aula observada, o professor respondeu: “Eu acho que o meu objetivo é sempre mostrar pra eles a realidade histórica. Levar a perceber que a gente tem que analisar as atitudes desses homens dos mais diferentes ângulos. E perceber quais são os verdadeiros interesses que tinham por trás, por mais que seja extremamente contraditório trabalhar aquilo”.

discursos analisados, penso que o docente acaba mediando a idéia de que práticas bem sucedidas de pressão e negociação de interesses de uma maioria, menos favorecida econômica e socialmente, no quadro político e social, estão fora das possibilidades de construção e constituição na nossa sociedade. Isto porque, apesar de querer levar o aluno a “perceber quais são os verdadeiros interesses que tinham por trás”, Paulo explora mais as atitudes dos “personagens” ligados aos interesses dominantes, da história que está construindo; no caso o Estado, a burguesia industrial e a aristocracia rural. Fico com a impressão, por meio dos discursos constituídos na aula observada, que os movimentos da classe trabalhadora só são considerados por vontade das elites e não pela pressão que desempenham. Vejamos:

(3) *Então esses trabalhadores vão se organizar, começa uma grande organização dos trabalhadores no Brasil, principalmente a partir de 1900, tá?! Utilizando sindicatos, greves, manifestações. Em 1919 você tem um comício na cidade do Rio de Janeiro que vai juntar 60.000 operários, que é um número que se você pegar hoje seria difícil fazer isso, né, num comício. E naquele tempo operários eram analfabetos, mas com uma consciência de que eles tinham que lutar pela sua melhoria; vão à luta; porque as condições desses trabalhadores eram as piores possíveis. [...] E a organização vai vir através de greves, sindicatos, tentativa de formação de sindicatos, organizações e tudo mais. [...] Então o que acontece? Esses movimentos eles são movimentos que até 1920 são movimentos de trabalhadores que vai ter muita influência do movimento anarquista, tá?! Muitos desses operários são os imigrantes! Os anarquistas vão ter uma influência muito grande. A partir de 1920 essa influência anarquista vai diminuir muito. Até porque a repressão que vai ser feita sobre os trabalhadores vai ser muito grande. Muitos líderes vão ser mandados, vão ser deportados; vão ser mandados embora do Brasil. Vão ser criadas leis pra facilitar a prisão e mandar eles de volta para os seus países.*

O professor apresenta, neste discurso, elementos da História que ilustram a organização do movimento operário no período estudado. Considero, contudo, que apesar de incluir em sua narrativa a participação dos trabalhadores no movimento político da República Velha, ao passar da oração “a partir de 1920 essa influência anarquista vai diminuir muito”

para a construção “até porque a repressão que vai ser feita sobre os trabalhadores vai ser muito grande”, começa a desqualificar o papel da classe trabalhadora no processo histórico estudado. Neste contexto, percebo um corte no discurso docente que, observo, pode mediar uma significação contrária aos próprios objetivos expressos pelo professor para o ensino de história: o exercício de uma cidadania crítica e transformadora pelas classes sociais menos favorecidas no cenário nacional.

Neste sentido, no fragmento (2), tratando especificamente da situação da classe trabalhadora no meio urbano, o professor enfatiza, mais uma vez, uma situação de extrema desigualdade e injustiças do posicionamento dessa classe social no Estado brasileiro. Ao enunciar que “vai ser comum, na época, se colocar que o Estado não tem que intervir na relação capital e trabalho, a não ser pra enfiar o cacete no trabalhador e defender a propriedade privada, não é?!” , compreendo que o professor propõe, mais uma vez, o entendimento da relação Estado-trabalhadores no Brasil de submissão e aceitação do controle destes pelo primeiro. Neste aspecto, deixando de lembrar/considerar a entrada da *questão social* na agenda política brasileira por meio tanto dos acontecimentos internacionais do começo do século XX⁵⁶ como da ascensão do movimento operário entre 1917 e 1920 no Brasil⁵⁷, Paulo acaba reforçando a idéia da passividade dos trabalhadores diante das determinações do Estado. Vejo esta opção como uma mediação para a significação de uma classe trabalhadora sem participação política: a valorização das ações dos grupos política e economicamente dominantes em detrimento do poder de luta de ações dos trabalhadores.

Apesar de considerar a organização da classe trabalhadora em sindicatos, como forma de luta para conquistas sociais, Paulo acaba reforçando essa idéia anterior ao apontar Getúlio

⁵⁶ Revolução Russa de 1917, com a criação do primeiro Estado Socialista; a criação da Organização Internacional do Trabalho, pós 1ª Guerra Mundial, entre outros.

⁵⁷ A greve geral de 1917, em São Paulo, com o crescimento do movimento anarquista (criação do Comitê de Defesa Proletária); a criação da Comissão de Legislação Social, pela Câmara dos Deputados, em 1918; entre outros.

Vargas como aquele que, por vontade individual, concedeu os benefícios aos trabalhadores urbanos no Brasil – somente uma jogada política do governante, não uma conquista de classe. Estas considerações me levam a refletir sobre que idéia de classe social pode ser constituída pelos alunos por meio dessas construções discursivas. Como me posicionaria como aluna/aluno, na relação com os outros da História, como pertencente à determinada classe social? Passividade? Mobilização? Questões para futuras investigações.

Considero interessante perceber que, ao ser perguntado sobre a opção pelo tipo de trabalho realizado, na aula observada, Paulo deixar clara a sua intenção de desconstrução de mitos criados pela História. Neste caso, o professor procura desvendar dois lados das atitudes de Getúlio Vargas, que considera importantes: “pai dos pobres e mãe dos ricos”, nas palavras do próprio Paulo. Ainda assim, percebo o destaque dado ao personagem Vargas como aquele controlava o movimento da História:

Pra fazer a comparação, sempre para fazer a comparação. Pra eles terem a visão dos lados diferentes do processo. Um mesmo processo ele pode ser avaliado (uma pessoa interrompe)... Um processo histórico pode ter diversos ângulos que ele pode ser avaliado. ...isso é um jogo... uma divisão... essa dualidade. Porque você pode ter uma visão de Vargas ou outra. Ou até as duas, saber que aquilo faz parte de um processo, de um momento histórico; os dois estão imbricados ali, né?!

Vimos, no capítulo sobre o campo da linguagem (3), que a expressão do sujeito é resultado de um processo onde a consciência humana, por meio das atividades mentais, sofre influência e influencia, por meio de discursos do cotidiano, a constituição dos sistemas ideológicos dominantes, as *esferas* (ciência, religião, política, etc.). Nesta perspectiva, considero a aula observada como um discurso marcado por discursos políticos, historiográficos, educacionais, dos contextos anteriormente identificados, que interagiram na consciência individual do professor Paulo. Essas vozes, reelaboradas, ganham a autoria do professor e expressam suas concepções de História, ensino de História e identidades sociais.

Dessa forma, acredito que a noção de classe social, articulada à questão da marca de cidadania, estão fortemente presentes nos discursos/enunciações expressos pelo professor Paulo, como resultado dos processos de interação verbal que constituíram as suas concepções sobre esses posicionamentos de sujeito no mundo social.

Acredito que suas construções discursivas carregam ambivalências e contradições, como forma de negociar tanto aquilo que no momento acredita como a aceitação desses posicionamentos – o ouvinte presente na enunciação. Paulo expressa a História conforme a dinâmica da luta de classes, pressuposto do marxismo. Todavia, a luta de classes como expressão marcante em sua aula acaba convivendo com uma história que minimiza as ações das classes trabalhadoras nos movimentos políticos e econômicos da História ensinada.

Vejamos, outra vez:

(4) Por que será que na República Velha você tem uma classe dominante e ela cria diversos obstáculos para que essa classe trabalhadora passe a ter determinados direitos? A partir de 30 isso começa a mudar! E principalmente no Estado Novo é de vez sacramentado... Daí em diante não se terá mais problemas; que só vamos ter a partir de agora com a entrada do neoliberalismo no Brasil, a partir da década de oitenta e pouco, em que os direitos dos trabalhadores passam a ser atacados, tá bom?!

Neste fragmento, mais uma vez o Estado aparece como elemento exclusivo para mudanças nos direitos trabalhistas. É o Estado Novo ou a política neoliberal que concedem ou tiram esses direitos. A ação dos trabalhadores acaba ficando de fora, minimizada.

Em relação a outras marcas identitárias, destaco mais dois fragmentos da aula do professor.

Um relativo à concepção de nacionalidade e outro sobre sexualidade.

(5) Que é o movimento constitucionalista de 1932, certo?! No qual eles queriam o quê? Uma volta à situação política normal no Brasil. A volta de eleições e de tudo o mais. Por que eles queriam isso? Porque eles amam a democracia? É por isso que eles queriam isso, por amor à

*democracia? (alunos respondem: nãaaaa!!!) Por que eles queriam a volta das relações democráticas? (alunos se manifestam) Fala meu querido! Eles querem uma volta pra VOLTAR ao velho esquemão. Porque com o velho esquemão, eles voltariam à situação como era antes! Só que o Brasil já tá passando por um OUTRO momento. Não esqueçam aquilo que eu falei! Essa classe trabalhadora ela tá crescendo e tá fazendo os seus movimentos. Getúlio volta, diz que vai voltar à normalidade, diz que vai fazer; caminha. Faz um acordo... São Paulo se arma todo! Já imaginou o Brasil se armando todo, São Paulo com metralhadora, canhão... O Brasil, aquela coisa toda! **Mas como tudo no Brasil tudo se resolve é no lero-lero mesmo**, Getúlio, muito esperto, chega lá e diz: “vamos lá, meu camarada, vamos aqui bater um papinho”...”agora vamos conversar”. E faz um acordo! Promete o que? Que o Brasil vai voltar à situação normal de democracia. Só que aí, dentro de um outro processo. É lançada uma Constituição!*

No discurso acima, considero a frase em negrito uma enunciação que procura negociar o fortalecimento de uma concepção de identidade nacional que tem sido muito aceita no contemporâneo: a idéia de que ser brasileiro é ser malandro, ser esperto, resolver tudo “na conversa”, “no jeitinho”. Afinal, se “tudo no Brasil se resolve é no lero-lero mesmo”, para quê me preocupar em ser um cidadão cumpridor dos meus deveres políticos e sociais? Pode pensar o aluno! Se o exemplo vem de cima, do próprio Estado, do Presidente da República, dos políticos, por que não tentar, também, resolver tudo como Getúlio: “espertamente”, “com um papinho”?

Desta forma, mesmo constituindo um ensino explicativo e não factual, percebo o discurso em pauta com alguns complicadores, pois utiliza uma inteligibilidade do presente para ilustrar o passado, caindo no senso comum. Penso que, ao destacar desta forma a competência política de Vargas, “uma das maiores raposas políticas que o Brasil já teve”, o professor enfatiza aquela atitude, “malandra”, do ser brasileiro. Além de negociar a idéia de que o exercício da política no Brasil se resolve de forma pessoal ou com a defesa dos interesses de grupos dominantes.

Na mesma perspectiva de análise, considero o fragmento abaixo como um reforço discursivo que negocia, outra vez, certa posição do ser brasileiro, da identidade nacional. Neste discurso, em particular a expressão em negrito, marca a idéia de incompetência política da sociedade

brasileira, de participação social; negocia a marca de uma nacionalidade impotente para o brasileiro.

(6) *E eles organizam um levante! Esse levante iria acontecer em diversos quartéis brasileiros; em diversos quartéis brasileiros você ia ter um levante! E com esse levante, eles achariam que depois desse levante o que iria acontecer? Que o povo viria junto em todo o Brasil, correto? E nós seríamos socialistas. Beleza? Tranquilo? **Mas só que no Brasil tudo é muito complicado, até revolução! Certo?! Então o que aconteceu? O quartel do Rio Grande do Norte fez um pequeno erro, (em tom de deboche, ironia) começou antes do tempo. Coisa que, o que tem? O que tem você fazer uma revolução antes do tempo que tá programado, né? Não tem problema nenhum!(Paulo fala em tom de ironia). Então, eles simplesmente erraram a hora e o dia da revolução!!!”ah, íii, erramos! Mas aí o que que tem?” Correto?! Desbaratou o movimento todo! E aí o que eles fizeram? Ou eles vão agora pro pau, os outros quartéis do levante também, ou eles não vão!***

Por fim, na aula observada, percebi uma prática discursiva que evidencia certo preconceito quanto à identificação de uma sexualidade considerada, pelo senso comum, como destoante. Desta forma, acredito que, utilizando um tom de brincadeira, o professor acaba fortalecendo uma concepção homofóbica e desrespeitosa, que exclui, pela ridicularização, as opções homossexuais. Na parte da aula em que procurava explicar o fenômeno político da República Velha (1889/1930) conhecido como *coronelismo*, Paulo fala:

(7) *Com o povo, era clientelismo político; era barganha! Então você, ao longo, vamos dizer que fosse assim, de quatro em quatro anos, ao longo de quatro anos, você vai ganhando benefícios! Quanto você iria lá pedir? De tudo! Carroça, dentadura, uma ajuda para você conseguir um empréstimo no banco... Se você matou alguém ali, na hora da delegacia você chegava lá e falava: “eu sou o homem do coronel!” **Isso não quer dizer que o coronel era gay!!! Nada disso, não!!!** (em tom de ironia; todos riem muito!) O **HOMEM DO CORONEL** era aquele que tinha uma ligação com o coronel (aumenta a voz). Então o delegado “opa, esse aqui eu já vou tratar de forma diferente”. Agora, na hora do voto você tinha que retribuir ao coronel. E como, e ia como você ia fazer isso? O voto não podia ser secreto, porque o cara da mesa tinha que ir lá olhar, ver se você estava cumprindo agora a sua parte no acordo, não é?! E se você não cumprisse ai sim que aí você ia dançar, né?! Porque agora é a hora de você retribuir, certo?*

Com a finalidade de verificar os mecanismos de negociação de identidades sociais no ensino de História, procurei na fala do Professor Paulo os elementos que me permitiram perceber *pistas* sobre esta manifestação curricular. Para tanto recorri a *Teoria Dialógica da Linguagem*, constituída por Bakhtin (1979) e trabalhada por seus estudiosos, sobre a compreensão da linguagem como elemento constituidor dos sujeitos no mundo social. Desta forma, precisei entender a linguagem e as práticas de significação por ela expressas como históricas e sociais.

Neste sentido, busquei nas palavras, individualmente expressas, os *acentos de valor* ou *acentos apreciativos*, manifestados pela entonação expressiva de cada signo lingüístico (Grillo, 2006). Considerando que esses acentos de valor, que significam a expressão individual enunciada, são modificações sofridas na consciência individual do professor, por meio da interação verbal (Souza, 1994). Essa polifonia, percebida na identificação dos contextos de produção dialógica – contexto social amplo e imediato, sugere que aquilo que falamos é resultado contínuo do diálogo que travamos com os discursos que significam e são significados pelas ideologias do cotidiano e as esferas ideológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. (Jobim, 1994: 101-102)

A pesquisa realizada insere-se no campo de estudos de currículo, preocupada com a temática das identidades sociais. A negociação de marcas identitárias no ensino da disciplina escolar História, é o foco desta investigação.

Em outros termos, partindo do entendimento do currículo por meio da articulação cultura, conhecimento, poder e identidade, e, por isso, como uma prática de significação, por meio da linguagem, de como, quem e para quê formamos na escola, o objetivo deste trabalho foi procurar perceber *algo* do processo de negociação de marcas identitárias na História ensinada.

Como suporte para as reflexões iniciais, identificação e produção dos dados, análise e compreensão do material investigado e produção do texto da pesquisa, busquei estabelecer um diálogo entre o campo do currículo, da linguagem, da História e do ensino de História. Neste aspecto, dialoguei, preferencialmente, com Moreira (1999, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008), Silva (1995, 2007a, 2007b), Macedo (2003-2004), Hall (1997, 2006, 2007), Woodward (2007), Bakhtin (1979), Fiorin (2006), Gregolin, (2006), Geraldi (2003), Amorin (2003), Barros (2004), Ginzburg (2002), Monteiro (2003, 2006, 2007), Gabriel, (2005, 2007) e Bittencourt (2002, 2005, 2006, 2007).

Optando por uma pesquisa de cunho qualitativo, ampliei o quadro-teórico metodológico à medida que fui sentido necessidade de buscar soluções para os problemas que se apresentavam.

Considerando que todas as práticas discursivas realizadas na docência são possibilidades de reflexão sobre as significações produzidas em sala de aula, que reforçam, desqualificam e/ou reconstroem marcas sobre quem somos, a opção metodológica adotada, com a escolha de

apenas um professor de História, mostrou-se adequada. Com a finalidade de observar, analisar e identificar *pistas, vestígios, sinais*, nos discursos/enunciações expressas para o ensino, que pudessem levar senão à compreensão da totalidade, pelo menos de parte da dinâmica de negociação de marcas identitárias no ensino da disciplina, trabalhei com entrevistas, observação e gravação das aulas do professor.

Foram realizadas duas entrevistas com a finalidade de perceber as vozes em diálogo, nos contextos de produção das interações verbais, constituidoras das significações de posições de sujeito no mundo, expressas pelo professor em suas aulas. Trabalhei com a observação e gravação do trabalho realizado em sala de aula, num total de três aulas, de dois tempos seguidos cada, perfazendo seis horas/aula. Todas as aulas acompanhadas para esta pesquisa foram realizadas em uma turma do 3º ano do Ensino Médio.

Neste aspecto, optei pela análise de apenas uma aula. Dois foram os motivos para esta escolha. Primeiro, a metodologia de ensino priorizada pelo professor é o construtivismo. São inúmeras as razões e referências para tal opção pedagógica; muitas indicadas e analisadas no corpo deste trabalho. Porém, o que cabe aqui ressaltar é que, em virtude da própria dinâmica construtivista, onde as atividades realizadas pelos alunos tomam grande parte, senão todo o tempo da aula, optei pelos tempos de aula em que o professor não realizou esse tipo de dinâmica para o ensino. O que não significa desconsiderar a prática construtivista como possibilidade investigativa. Mas sim, já que utilizava a gravação e observação como recursos de pesquisa, pela facilidade de obtenção de uma quantidade maior de material investigável, na “aula expositiva”.

Na verdade, na aula analisada, após os alunos terem lido, discutido e produzido questões sobre um texto previamente distribuído (aula anterior), o professor tinha planejado dinamizar um debate com a finalidade de mediar a construção de conhecimentos sobre a Era Vargas (1930/45), no Brasil. Ao constatar que os alunos estavam com algumas dificuldades para

responder determinadas questões, percebeu que os conteúdos sobre a República Velha (1989/1930) não haviam sido trabalhados no ano anterior. Por este motivo, resolveu dar uma aula de cunho mais expositivo sobre o assunto, com objetivo de minimizar aquela lacuna.

Desta forma, a opção pela aula indicada se explica mais pelas possibilidades de analisar uma quantidade maior de falas do professor. Isto, reafirmo, não significa considerar que em outras dinâmicas adotadas para o ensino a negociação de marcas identitárias não seja expressa pelas enunciações da docência. Quer dizer sim, uma maior facilidade de identificação do problema da pesquisa pela pesquisadora.

Neste contexto, a análise de apenas uma aula do professor se explica, também, por considerar a relação currículo e identidades sociais, no ensino, como um fenômeno constante, que se processa no cotidiano das práticas discursivas para a docência.

Como trabalhei na perspectiva do *dialogismo*, por meio da Teoria Dialógica da Linguagem, estruturada por Mikhail Bakhtin (1979), busquei perceber o mecanismo de constituição da própria *interação verbal*, isto é, da própria concepção de como a linguagem se concretiza. Isto por entender que é por meio desse processo que podemos compreender a constituição do sentido das coisas e dos fatos, na linguagem.

Nessa perspectiva, como primeiro eixo de investigação procurei apreender a relação dos enunciados da docência com os contextos de produção dessas mesmas enunciações. Neste sentido, tentei me aproximar, por meio das entrevistas e observações realizadas, do contexto social imediato e mais amplo dos discursos expressos pelo professor. Buscava perceber *pistas* e *indícios* que me levassem à compreensão das subjetividades – valores, idéias, conceitos – constituídas nos diálogos travados com outros discursos nos contextos investigados.

Um segundo eixo da pesquisa foi tentar perceber, por meio da análise da aula selecionada, sentidos de marcas identitárias negociadas pelo professor. Neste aspecto, foi possível

apreender constituições de sentidos de classe social, cidadania, identidade nacional e sexualidade.

Se as negociações dos sentidos de tais marcas identitárias na constituição discursiva do professor Paulo foram identificadas por meio do *paradigma indiciário*, elas foram analisadas por meio da concepção dialógica da linguagem.

Desta forma, busquei *indícios* dos seguintes aspectos: as vozes anteriores e posteriores presentes nos discursos, as entonações expressivas (emocionais e pessoais) e as noções e julgamentos abstratos das palavras (Jobim, 1994); aspectos particularmente considerados pela micro-abordagem realizada. Isto feito procurei perceber cada enunciado como parte de um encadeamento mais amplo, aberto e ininterrupto; por isso social e dialógico.

Ao estudar as práticas discursivas do professor Paulo, não me preocupei com suas práticas discursivas em si. Mas sim, compreender *algo* do mecanismo de negociação de sentidos de posições de sujeito, no mundo social, por meio da História ensinada. Nesta perspectiva, a proposta não foi atingir a compreensão do processo de constituição de marcas identitárias por meio do ensino de História, por professores desta disciplina. Contudo, esta pesquisa buscou nas práticas discursivas investigadas enxergar alguma coisa desse processo.

Por isso, observo que as entonações e apreciações de cada ato discursivo do professor Paulo, na problemática aqui investigada, envolvem uma série de critérios que levam em consideração mais do que está incluído nos fatores estritamente verbais; os julgamentos de valor e avaliações – éticos, políticos, cognitivos e afetivos (Jobim, 1994). Estes, por sua vez, são resultados de um processo constante de diálogo com as vozes presentes nas expressões individuais do professor. Jobim (1994: 105) me auxilia a perceber esta questão quando afirma que:

...a entonação é especialmente sensível a todas as vibrações sociais e afetivas que envolvem o falante e, principalmente, como ela atua constituindo

e se integrando ao enunciado como parte essencial da estrutura de sua significação.

Desta forma, a entonação tanto constitui a *autoria* da expressão individual como fornece *pistas* de sua dimensão social, com suas vozes, dialogicamente constituidoras do discurso expresso.

Por fim, mas não por último, com Jobim (1994), percebo no *valor apreciativo* das palavras expressas por Paulo, aspectos criativos das significações dos enunciados analisados. Concepções de classe social, de cidadania, de identidade nacional e sexualidade estão presentes na aula do professor por meio das entonações expressivas que, por sua vez, distinguem os valores por ele negociados.

Penso que cabe considerar também, a título de contribuição para o campo do currículo e da pesquisa do ensino de História, a questão da relação entre seleção de conteúdos e negociação de identidades sociais.

No procedimento de análise dos discursos expressos pelo professor, em especial nos fragmentos (2) e (3) onde percebo a negociação de marcas de classe social, entendo a seleção realizada do que ensinar como algo que contribuiu para o processo de negociação em pauta.

Digo isto porque, por exemplo, compreendo que não considerar os acontecimentos internos e externos que se relacionam a *questão social* brasileira no começo do século XX, como uma ação curricular que reforçou a idéia de conformidade da classe trabalhadora, no Brasil, diante das questões políticas e sociais. No contexto internacional, a Revolução Russa de 1917, a criação da Organização Internacional do Trabalho, pós 1ª Guerra Mundial não foram relacionados aos movimentos operários no Brasil. No plano interno, a greve geral de 1917, em São Paulo, com o crescimento do

movimento anarquista (criação do Comitê de Defesa Proletária) e a criação da Comissão de Legislação Social, pela Câmara dos Deputados, em 1918, entre outros fatores, também não fizeram parte do contexto histórico explorado pelo professor.

Desta maneira, penso que a escolha e a forma do que os alunos deveriam aprender naquele momento, da aula⁵⁸, está relacionada aquilo que é considerado importante pelo professor. Neste sentido, a questão da seleção de quais conhecimentos/conteúdos devem ser ensinados – a pergunta “o quê?” – revela a questão da identidade que queremos formar (Silva, 2007b).

É nesta perspectiva que percebo a articulação currículo e linguagem. A relação cultura, conhecimento, poder e identidade se manifesta por meio daquilo que escolhemos quando falamos para o ensino. Em outros termos, penso que o diálogo que estabelecemos, na interação verbal, com vozes predecessoras e os ouvintes, permite que se constitua, pela consciência individual de cada um, juízos de valor que, por meio de expressões individuais, negociam e constituem marcas que reforçam, minimizam ou transformam as posições de sujeito que assumimos no mundo social.

Desta forma, as identidades sociais negociadas no ensino estão inseridas em um contexto de reflexões sobre a natureza social dos discursos, “uma visão do discurso como uma forma de co-participação social” (Moita Lopes, 2006: 30). Essa perspectiva de análise me permitiu perceber e compreender, um pouco, do mecanismo de constituição das relações de poder no currículo e pelo currículo, por meio da linguagem.

Além disso, esta pesquisa, no âmbito de um discurso sobre a negociação de identidades sociais no ensino de História, me despertou para perceber a narrativa como uma construção discursiva própria do saber histórico escolar.

⁵⁸ Pontuações sobre a organização dos trabalhadores em sindicatos, as greves operárias, a participação dos anarquistas nos movimentos, com ênfase na repressão da classe trabalhadora pelo Estado oligárquico, no período da República Velha.

Pensando que “o fio de sentido é dado por quem narra: o professor (Monteiro, 2007)”, considerei a narrativa da História como uma configuração própria da história ensinada, que se constituiu em um campo de possibilidades para observação de como os elementos escolhidos para essa estrutura discursiva iam negociando sentidos: idéias, valores, concepções de mundo; ou seja, posições de sujeito.

Nesta perspectiva, compreendo que ao constituir uma trama, um enredo, em uma dimensão temporal, no caso não linear, por meio de suas práticas discursivas para o ensino da disciplina, o professor Paulo se colocou como um negociador de sentidos daquilo que pretendia ensinar de História e pela História.

Dessa forma, currículo, linguagem e identidades sociais foram percebidos, nesta pesquisa, como conceitos que, articulados na docência para o ensino da disciplina escolar História, constituíram subsídios para compreender, numa perspectiva micro, disposições discursivas negociadoras, entre outras, de marcas de nacionalidade, cidadania, classe social, sexualidade.

Moita Lopes, mais uma vez, me auxilia nesta conclusão quando afirma:

No processo de construção de identidades sociais, mediado pelo discurso, as narrativas, como formas de organizar o discurso através das quais agimos no mundo social, têm sido entendidas como desempenhando um papel central no modo como aprendemos a construir nossas identidades na vida social. Ou seja, as narrativas são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo.

Cabe, contudo, considerar que tratar a narrativa como uma configuração discursiva que contribui para a instituição de uma inteligibilidade própria da história ensinada “não implica, de modo algum, que o saber escolar derive para o ficcional” (Monteiro, 2007). Sugere sim a compreensão da história escolar como constituída de dinâmicas e expressões próprias da

cultura escolar, onde a estrutura narrativa emerge nas práticas discursivas para o ensino como forma utilizada, pelo professor, para negociar sentido ao que é ensinado (Monteiro, 2007).

Cabe ressaltar, contudo, nestas considerações finais, que considero a questão da narrativa como forma de organização do discurso para o ensino de História, na perspectiva de negociação/constituição daquilo que somos no mundo, nossas posições de sujeito social, como uma reflexão inicial. Observo a necessidade de ampliar e aprofundar os estudos sobre este ponto, para buscar compreender melhor as contribuições do processo de constituição narrativa da história escolar como um gênero de discurso importante, no processo de negociação de sentidos com aquilo que se ensina, na escola.

Consciente dos limites desta pesquisa, resultado de um projeto de Dissertação de Mestrado, considero o presente trabalho como uma pequena contribuição para o campo do currículo e da pesquisa sobre o ensino de História, sobre a temática das identidades sociais.

Deste modo, com a intenção de finalizar este texto, considero importante refletir sobre o papel que nós, professores da disciplina escolar História, na Educação Básica, desempenhamos como formadores. Por meio desta pesquisa, observo que formamos não só para a “compreensão das transformações pelas quais passaram as sociedades humanas ao longo do tempo”, para a “formação de cidadãos críticos, conscientes do papel que ocupam no mundo em que vivem”⁵⁹. Ocupamos, também, como professores, um espaço central na formação de posições de sujeito no mundo. Negociamos sentidos que irão constituir, qualificar, minimizar ou transformar marcas de identidades sociais naqueles com os quais trabalhamos nas salas de aula que ocupamos, no cotidiano da profissão.

Escola, sala de aula, ensino de História. Por meio da linguagem significamos e negociamos sentidos não só para os saberes que ensinamos. O ensino da disciplina escolar História,

⁵⁹ Justificativa comumente utilizada, por muitos professores, para o ensino de História. Dado obtido empiricamente, pelo exercício da profissão de Professora de História, na Educação Básica, desde 1984.

entendido como fazer curricular, como um espaço-tempo constituído na polifonia de diferentes visões de mundo, de culturas, negocia sentidos sobre quem somos e o que deveríamos ser. Nesta perspectiva, esta negociação se viabiliza tanto pela escolha dos conteúdos da História como pela expressão verbal, constituída para o ensino. Penso que, ambos, conteúdos e forma como expressamos esses conteúdos significam as posições que assumimos no mundo social. E, por isso, representados nos discursos, os sentidos que negociamos, com nossos alunos, do modo como pensamos que as pessoas devem agir na sociedade (Moita Lopes, 2006).

REFERÊNCIAS:

- ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (orgs.). *Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra, 2003.
- ABREU, Martha; SOIHET, Raquel; GONTIJO, Rebeca (orgs.). *Cultura política e leituras do passado*: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- ABUD, Kátia M. *A Formação da Alma e do Caráter Nacional: ensino de história na Era Vargas*. In: Revista Brasileira de História. Vol. 18, nº. 36. São Paulo, 1998.
- AMORIM, M. *A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemologia*. In: Freitas, M. T. A. at. alii (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BAKHTIN, M. *A Interação Verbal*. In: Capítulo 6 de Bakhtin, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARROS, José D'A. *O Campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 4ª ed., 2004.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Identidades e ensino de História no Brasil*. In: Carretero, Rosa e Gonzáles (orgs.). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- _____. *Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades*. In: www.ifch.unicamp.br/anphlac/revista/numero04/revista4. Acessado em 09 de dezembro de 2006.
- _____. *Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil*. In: Karnal Leandro (org.) *História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas*. 3ª ed. - São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História*. In: Bittencourt (org.) *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 6ª ed., 2002. (antigo 1997)

- BRANDÃO, Zaia. *A Historiografia da Educação na Encruzilhada*. In: Saviani, Demerval e outros (org.). *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, São Paulo: Autores Associados (pp.100-114).
- FIORIN, J. L. *Interdiscursividade e intertextualidade*. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*, São Paulo: Contexto, 2006.
- GABRIEL, Carmen Teresa e MONTEIRO, Ana Maria. *Currículo, Ensino de História e Narrativa*. GT Currículo. Anais da XXXª Reunião da ANPED, 2007.
- GABRIEL, Carmen Teresa. *Um Objeto de Ensino Chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC/RJ. Rio de Janeiro, 2003.
-
- _____. *A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural*. In: Candau, Vera M. (org.). *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- GERALDI, J. W. *A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética*. In: Freitas, M. T. A. at alii (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª ed., 2002.
- GOULART, Cecília. *Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e a prática pedagógica*. In: Freitas M. T. A. at alii (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GREGOLIM, M. do R. *Bakhtin, Foucault e Pêcheux*. In: In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*, São Paulo: Contexto, 2006.
- GRILLO, S. V. de C. *Espera e Campo*. In: Brait, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*, São Paulo: Contexto, 2006.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Micro-história: reconstruindo o campo de possibilidades*. Topoi, nº. 1. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2000.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 11ª ed.

_____. *Quem precisa da identidade*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença. A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007, 7ª ed. (antigo 2005)

_____. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo*. Educação e realidade, nº. 22.2. Jul./dez., 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LÜDKE E ANDRÉ, Menga e Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

KONDER, Leandro. *O Paradoxo da Linguagem*. In: *Jornal O Globo*, 1ª Edição, 29/03/1998, p. 7.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura*. In: *Educação em Foco, Questões contemporâneas de Currículo*. Vol. 8, março/agosto 2003, setembro/fevereiro 2004.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. *Usos e Abusos dos Estudos de Caso*. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, nº129, p. 637-651, set/dez 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça. Gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006, 1ª reimpressão.

MONTEIRO, Ana Maria. *Narrativa e narradores no ensino de história*. In: Monteiro, Ana Maria; Gasparello, Arlete M.; Magalhães, Marcelo de S. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X FAPERJ, 2007.

_____. *Os sentidos do ensino de História*. In: TVE Brasil. *Série Ensino de História, Memória e Espaços Educativos Não-Formais*. Rio de Janeiro: Programa Salto Para o Futuro, 2006.

_____. *A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar*. Revista História & Ensino de História. Londrina. Vol. 9. 2003.

_____. Ensino de História: entre saberes e práticas. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação, 2002.

MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. (orgs.). Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades. Porto: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica*. In: Moreira, A. F. B. e Candau V. M. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. *Desafios Contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades*. In: Moreira, A. F. B. e Pacheco. J. A. (orgs.) Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora 2006.

_____. *Currículo, Identidade e Diferença: embates na escola e na formação docente*. Projeto de Pesquisa. PPGE/UFRJ – Núcleo de Estudos de Currículo, 2004.

_____. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. In: Educação & Sociedade. Ano XXIII, agosto, 2002, nº. 79, Dossiê Diferenças.

_____. *Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços*. In: Educação e Sociedade, versão Impressa. Vol. 21, nº. 73. Campinas, 2000.

_____. *A Crise da Teoria curricular Crítica*. In: Costa, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*. In: Bittencourt, Circe (org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto: 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e Identidade Social: territórios contestados*. In: Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____ *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença. A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007a, 7ª ed. (antigo 2005)

_____ Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, 2ª ed., 11ª reimpressão.

SOIHET, Raquel; BICALHO, Mª Fernanda B.; GOUVÊA, Mª de Fátima S. (orgs.). Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

SOUZA, Solange Jobim e. *Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem*. In. Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky, Benjamin. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

TARDIF, LESSARD E LAHAYE. *Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente*. In: Teoria e Educação, nº. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença. A Perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007, 7ª ed.